

1-1-1980

## La personalidad madura del educador latinoamericano

Rosa María Valencia Grisales  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia\\_letras](https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras)

---

### Citación recomendada

Valencia Grisales, R. M. (1980). La personalidad madura del educador latinoamericano. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia\\_letras/202](https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/202)

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Filosofía y Humanidades at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Filosofía y Letras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

**UNIVERSIDAD SOCIAL CATOLICA DE LA SALLE**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**LA PERSONALIDAD MADURA DEL EDUCADOR**

**LATINOAMERICANO.**

**ROSA MARIA VALENCIA GRISALES**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL**

**TITULO DE "LICENCIADO EN FILOSOFIA Y LETRAS"**

**Bogotá, D.E. 1980.-**

#### **ADVERTENCIA**

"Ni la Universidad ni el jurado de grado serán responsables de las ideas expuestas por el graduando".

Reglamento Estudiantil.  
Artículo 93.

---

**Dr. IGNACIO UMBITA L.**  
**Director del Trabajo**

---

**Hno. MARTIN CARLOS MORALES**  
**Decano Académico**



## TABLA DE CONTENIDO

PAG.

### INTRODUCCION

### CAPITULO I

Criterios Generales sobre Personalidad  
Madura, Axiología y Educación Personalizada.

|            |   |    |
|------------|---|----|
| 1.1.       | Personalidad Madura   | 1  |
| 1.1.2.     | Criterios de Madurez Propuestos   | 6  |
| 1.1.2.1.   | Equilibrio Emotivo  | 7  |
| 1.1.2.2.   | Recto Modo de Juzgar sobre los Aconteci-<br>mientos y los Hombres           | 8  |
| 1.1.2.3.   | La Capacidad de Tomar decisiones ponde-<br>radas                            | 10 |
| 1.1.3.     | Atributos de Madurez Propuestos por Erikson<br>para cada período de la Vida | 11 |
| 1.1.3.1.   | Lactante: Sentido básico de confianza                                       | 11 |
| 1.1.3.2.   | Primera Infancia: sentido de autonomía                                      | 13 |
| 1.1.3.3.   | Edad del Juego: Sentido de Iniciativa                                       | 14 |
| 1.1.3.4.   | Edad Escolar : Industriosidad   | 16 |
| 1.1.3.5.   | Adolescencia: Identidad Personal  | 17 |
| 1.1.3.5.1. | Conciencia de la Identidad Personal   | 19 |
| 1.1.3.6.   | Juventud : Intimidad  | 21 |

|  | <u>PAG.</u> |
|--|-------------|
| 1.1.3.7. Edad Adulta : Generatividad   | 22          |
| 1.1.3.8. Edad Madura : Integridad y Aceptación   | 23          |
| 1.1.4. Investigaciones Clínicas y de Laboratorio<br>sobre la Personalidad                | 24          |
| 1.2. Teoría de los Valores-Axiología- Estima-<br>tiva                                    | 37          |
| 1.2.1. Características de los Valores  | 44          |
| 1.3. Educación   | 51          |
| 1.3.1. Situación de la Educación   | 55          |
| 1.3.2. Principios y Criterios  | 57          |
| 1.3.3. La Educación Personalizante y Liberadora<br>como Respuesta a nuestras Necesidades | 59          |

## **CAPITULO II**

### **Características de la Personalidad Madura del Educador.**

|   |    |
|---|----|
| 2.1. Trascendencia de la Personalidad del Edu-<br>cador en el Proceso Educativo | 62 |
| 2.2. Notas Características de la Personalidad<br>Madura del Educador            | 67 |

|   | <u>PAG.</u> |
|---|-------------|
| 2.2.1. La Adaptación Social   | 69          |
| 2.2.1.1. Funciones Específicas del Maestro                              | 75          |
| 2.2.2. Extensión del Sentido de Sí Mismo                                | 77          |
| 2.2.3. Relación Emocional con otras Personas                            | 79          |
| 2.2.3.1. Fases de la Autodonación                                       | 85          |
| 2.2.4. Autonomía Funcional  | 89          |
| 2.2.4.1. Motivaciones Adultas   | 94          |
| 2.2.5. Seguridad Emocional y Percepción Realista                        | 96          |
| 2.2.5.1. La Percepción del Niño   | 99          |
| 2.2.5.2. Significado Pedagógico de la Percepción                        | 100         |
| 2.2.6. Autoobjetivación y Conocimiento de Sí mismo                      | 102         |
| 2.2.7. Sentido del Humor  | 105         |
| 2.2.8. Capacidad de Trabajar objetivamente, Creatividad y Espontaneidad | 109         |
| 2.2.8.1. Condiciones que Promueven la Creatividad                       | 111         |
| 2.2.9. Tolerancia a la Frustración y Ausencia de Autoconflictos         | 116         |



**CAPITULO III**

**Axiología Latinoamericana y Personalidad  
Madura.**

|               |   |            |
|---------------|---|------------|
| <b>3.1.</b>   | <b>Cultura y Personalidad</b>                                     | <b>122</b> |
| <b>3.1.1.</b> | <b>Aculturación del Niño</b>                                      | <b>126</b> |
| <b>3.2.</b>   | <b>Valores y Vida</b>   | <b>130</b> |
| <b>3.3.</b>   | <b>La Conciencia Moral</b>  | <b>136</b> |
| <b>3.3.1.</b> | <b>Moralidad de la Situación Latinoamericana</b>                  | <b>143</b> |
| <b>3.3.2.</b> | <b>Pautas Personalizantes y Liberadoras</b>                       | <b>146</b> |
| <b>3.4.</b>   | <b>Valores Socio-políticos</b>                                    | <b>151</b> |
| <b>3.4.1.</b> | <b>Núcleo Básico de los Valores Socio-<br/>Políticos</b>          | <b>153</b> |
| <b>3.4.2.</b> | <b>Valores Socio-Políticos en Perspectiva<br/>Latinoamericana</b> | <b>156</b> |
| <b>3.4.3.</b> | <b>Valores Socio-Políticos y Autorrealización</b>                 | <b>158</b> |
| <b>3.5.</b>   | <b>Valores Religiosos</b>   | <b>165</b> |
| <b>3.5.1.</b> | <b>Religiosidad Popular</b>                                       | <b>168</b> |
| <b>3.5.2.</b> | <b>Desarrollo total mediante los Valores<br/>Humanos</b>          | <b>171</b> |
| <b>3.6.</b>   | <b>Valores Estéticos</b>  | <b>174</b> |
| <b>3.6.1.</b> | <b>La Experiencia Estética</b>                                    | <b>178</b> |

|  | <u>PAG.</u> |
|--|-------------|
| 3.6.2. El Arte en la Cultura Popular Latinoamericana | 183         |
| 3.6.2.1. Folclore y Arte Popular                     | 185         |
| 3.6.3. Desarrollo Artístico en Latinoamérica         | 187         |
| 3.6.4. Lo Estético y su influjo en la Personalidad   | 190         |
| 3.6.5. Lo Trágico                                    | 193         |

#### CAPITULO IV

##### EDUCACION PERSONALIZADA Y PERSONALIZANTE.

|  |     |
|--|-----|
| 4.1. Hecho Histórico   | 197 |
| 4.2. El Maestro dentro de la Educación Personalizada                                   | 202 |
| 4.3. El Niño dentro de la Enseñanza Personalizada                                      | 205 |
| 4.3.1. Personalidad del Alumno   | 208 |
| 4.4. Educación para la Libertad  | 211 |
| 4.4.1. Libertad y Responsabilidad según la Edad  | 216 |
| 4.4.2. El Problema de la Libertad en la Educación                                      | 221 |
| 4.5. Educación para la Socialización   | 225 |
| 4.5.1. Las Diferentes Fases del Desarrollo y de los Medios Pedagógicos más Importantes | 227 |

|  | <u>PAG.</u> |
|--|-------------|
| 4.5.1. Juego y Proceso de Socialización                | 234         |
| 4.6. Educación Social, Educación del Espíritu          | 243         |
| 4.7. Educación para la Creatividad                     | 247         |
| 4.7.1. Los Auxiliares de la Enseñanza Creativa         | 252         |
| 4.8. Educación Personalizada. Exposición<br>del Método | 257         |

#### **CONCLUSIONES**

#### **BIBLIOGRAFIA**

## INTRODUCCION

Existen temas espinosos y el de "La Personalidad Madura del Educador Latinoamericano" es uno de ellos. No sólo es innegable su importancia intrínseca; también lo es su repercusión en el plano de la educación.

Es cierto que los interrogantes: ¿Qué es el hombre?, ¿Qué sentido tiene la existencia humana? ¿Quién soy yo mismo y por qué vivir? Son entrafrogantes que han existido siempre y en todas las civilizaciones bajo formas muy diferentes.

Hoy día siguen solicitando una respuesta de cualquiera que desee vivir la vida en su dimensión plenamente humana.

A primera vista nunca como ahora la humanidad parece haber estado en condiciones mejores para resolver todas estas cuestiones. Nunca como ahora, las ciencias del hombre habían alcanzado un desarrollo tan vasto y tan específico: la biología, la fisiología, la medicina, la psicología, la sociología, las ciencias políticas, etc., aclaran por su lado el comportamiento humano y ofrecen los instrumentos necesarios

para regular la existencia entera del individuo. Cada una de las ciencias ha llegado a organizar un panorama suficientemente amplio de conocimientos concretos y precisos capaces de expresar lo que es el hombre, al menos desde el punto de vista, cada vez más entendido, operativo y funcional.

Teniendo en cuenta los presupuestos anteriores, esta monografía pretende explicar las características y actitudes que predominan en aquellos que en una u otra forma están encargados de la educación.

Las controversias sobre lo que es una persona normal o madura difieren notablemente, no obstante existen "educadores maduros" y "educadores inmaduros".

Los educadores autorrealizados, además de poner al servicio del educando una gama de virtudes sociales, intelectuales y volitivas, tienen un gran conocimiento de la responsabilidad que implica su profesión y poseen especiales recursos para la creatividad.

En el plano educativo, no obstante los innumerables es-

fuerzas que se hacen para que la educación satisfaga la necesidad de contribuir al desarrollo y maduración del educando, se constatan en ella grandes lagunas.

Desde el punto de vista de la sociedad con su estructura reinante, se observa una problemática mental. La higiene mental no existe. Una de las metas básicas de nuestro período parece ser el desarrollo del hombre adaptado que se aviene con la gente y cuyo pensamiento no difiere de las normas y valores generalmente aceptados. Nuestra escuela trabaja por inculcar afanosamente este ideal en los estudiantes.

Los padres de familia con sus conflictos no pueden educar sanamente a sus hijos; y aún menos cuando ignoran sus propios problemas.

En el hogar se utilizan métodos con los cuales se pretende conseguir que el niño siga siendo niño, que carezca de derechos, independencia, sentido crítico y creatividad. La superprotección anula la personalidad del niño.

Los métodos educativos, tanto familiares como escolares,

han tenido un denominador común: el de ser opresores, que en nada facilitan ni permiten la libertad, fundamento de una personalidad que busca un desarrollo sano y maduro.

En muchas partes la educación está subordinada a los exámenes, la competencia y las calificaciones; otros factores que restringen el crecimiento de la personalidad del niño y del adolescente, lleva a numerosas frustraciones personales y familiares.

Los docentes, si bien, no todos, una gran mayoría son de bajo nivel de formación y carecen de la capacitación profesional suficiente para cumplir una tarea pedagógica adecuada.

Finalmente las instituciones sociales, políticas y económicas, en todo momento están condicionando al niño e impidiéndole ser él mismo.

Ante las perspectivas citadas anteriormente, esta monografía tiene como objetivos primordiales, ante todo, presentar pautas de personalidad madura y además demostrar cómo e-

sas pautas inciden en la educación del niño.

Parte de la explicitación de los comportamientos que caracterizan una persona sana o madura; continúa exponiendo la importancia de la personalidad del educador y el papel que juega la cultura en el campo de la educación que personaliza. Finalmente se plantea un sistema de enseñanza que educa para la libertad, la responsabilidad, la sociabilidad y la creatividad: La Educación Personalizada y Personalizante.

Los cuatro capítulos de que consta la monografía tienen el siguiente contenido :

El capítulo primero, trata de poner de manifiesto el intrincado problema del hombre como personalidad madura.

Se plantea en este capítulo la importancia del amor, la amistad, la convivencia, el trabajo, la familia, la cultura, los valores y la educación, etc., en el proceso de la autorrealización del hombre.

El Capítulo Segundo, tiene como tema central las carac-



terísticas del educador, con personalidad madura y su transcendencia en la maduración del educando.

El Capítulo Tercero, analiza la incidencia de la cultura en la vida del hombre poniendo de relieve el alto grado de madurez que éste adquiere cuando esa vida representa una realización de valores, dentro de los cuales ocupan un puesto preponderante, los valores propios de la cultura nativa.

El Capítulo Cuarto, aquí se plantea un sistema de educación -La Educación Personalizada y Personalizante- que pugna por el desarrollo y madurez del educando a través de planes, programas, organización y ante todo, porque el centro de toda su actividad es la persona del niño y del adolescente.

---

CAPITULO I

CRITERIOS GENERALES SOBRE PERSONALIDAD MADURA,  
AXIOLOGIA Y EDUCACION PERSONALIZANTE.

1.1. Personalidad Madura.

La palabra personalidad (personalité en francés, personality en inglés, personalichkeit en alemán) se parece estrechamente al latín medieval personalitas. En latín clásico solamente se usaba persona. Todos los autores concuerdan en afirmar que el significado primitivo de esta palabra era máscara. Esta etimología es tal vez del agrado de los que prefieren definir la personalidad por el efecto exterior. Lo importante es la experiencia, no la organización interior. Pero, persona, incluso en tiempos antiguos, pasó a significar otras cosas, entre ellas el actor que la máscara ocultaba, es decir, el verdadero conjunto de sus cualidades. Se empleó esta voz y se sigue empleando para designar a cada una de las tres personas de la Trinidad. Durante mucho tiempo hubo la disputa teológica de si estas personas divinas eran aspectos de un Dios o tres personas coiguales. La definición que de persona dio Boecio en el siglo VI es quizá la más famosa:

Persona es sustancia individual rationalis naturae (Persona es una sustancia individual de naturaleza racional).

La mayoría de los filósofos y psicólogos, excepto los positivistas moderados, prefieren definir la personalidad como una entidad objetiva, como algo que existe realmente. Reconocen que la persona está abierta al mundo circundante, que es influida por él y lo influye a cada instante.

Algunos autores añaden a este tipo de definición una nota de valor. La personalidad es algo que debe ser valorado. Goethe habla de la personalidad como la única cosa en el mundo que tiene "un valor supremo".

Los psicólogos contemporáneos se oponen enérgicamente a las definiciones esencialistas. Dicen que la "estructura interna" es inaccesible a la ciencia. No nos es posible conocer "la unidad dinámica multiforme" que existe realmente. La estructura interna, si es que de veras existe, no puede ser estudiada directamente.

Lo único que sabemos es que la personalidad está consti-

tuña por nuestras operaciones. (1)

Un prolongado examen sobre lo que es la personalidad, nos conduce finalmente a la crucial cuestión de cómo es la personalidad madura.

No podemos responder a esta pregunta en términos de psicología pura. Para que podamos afirmar de una persona que es mentalmente sana, normal y madura, debemos saber qué son la salud, la normalidad y la madurez. La psicología por sí sola no puede decirnoslo. Está implicado hasta cierto punto el juicio ético.

Preguntaron a Freud : "De qué es capaz una persona madura? -Respondió: "Debe ser capaz de amar y trabajar". Estamos de acuerdo con esta afirmación, pero nos preguntamos: ¿Es cierto todo lo que una persona normal debe ser capaz de hacer?. Otro médico, Richard Cabot, presentó una lista do-

---

(1) FERRATER MORA, José. "Diccionario de Filosofía", Tomo 2. Edit. Suramericana, Buenos Aires, 1975.

ble : trabajar, amar y jugar, adorar. Estas son las actividades por las que vive una persona normal. (2) Tanto si preferimos la primera lista como si adoptamos la segunda, nuestra elección se basa en consideraciones de tipo ético, no en hechos científicos. La ciencia por sí sola no nos dirá nunca lo que es sano, normal o bueno.

La concepción de lo que es sano o normal difiere algo en las diferentes culturas. En algunas regiones, únicamente son normales las personas que se pierden completamente a sí mismas siguiendo las tradiciones y haciendo progresar el bienestar de la tribu. En el mundo occidental existe bastante concordancia respecto a las normas de madurez, salud mental o normalidad (se usarán estos términos indistintamente).

Aquí vamos a examinar y esclarecer esta área: Personalidad Madura, de acuerdo general, pero antes conviene formular cuatro observaciones :

---

(2) CABOT, R.C. What men live by. Citado por G.W. Allport, "La Personalidad". Edít. Herder, Barcelona, 1975. P. 329.

1) Existe en la actualidad un gran movimiento de interés por este problema. Es estudiado por todos los lados, por psiquiatras, psicólogos y otros. Este aumento de interés se debe en parte a la aguda amenaza de trastornos mentales y perturbaciones emocionales que alarman actualmente a todas las naciones. Pero también se debe este interés "al deseo de hallar valores comunes entre las personas sanas, con el objeto de encontrar una base sobre la que pueda edificarse una sociedad mundial más perfecta". (3)

2) No es fácil describir la considerable riqueza y congruencia de una personalidad plenamente madura. Existen tantas maneras de desarrollarse como individuos y en cada caso el producto final es único. Aunque en este capítulo tratamos de establecer criterios universales de vidas adultas, sanas, no debemos olvidar la amplia variedad de tipos universales.

3) Dificilmente podremos esperar hallar un modelo de ma-

---

(3) JAHODA, Marie. Citada por Allport. "Personalidad Normal y Subnormal". Edit. Suramericana, Buenos Aires, - 1975. P. 330.

madurez en una persona concreta. Nos referimos más a un ideal que a personas concretas. Es significativo que cuando invitamos a alguien a que nos cite una persona a la que pueda considerarse como una persona madura, casi siempre cita a alguien que no forma parte de su familia y pertenece al sexo opuesto. ¿A qué se debe esto? -La causa consiste posiblemente en que la familiaridad con una persona nos hace conocer sus flaquezas. Hay algunos que se aproximan a la verdadera madurez. Pero, habrá alguien que la alcance por completo?

4) La madurez de la personalidad no guarda necesariamente relación con la edad cronológica. Erikson determina - claramente los atributos que debe adquirir la personalidad en cada época de la vida, no obstante puede suceder que algunas personas presenten mayor madurez de la que corresponde, debido a que han vencido mayor cúmulo de obstáculos y han tenido mayores experiencias que otras.

#### 1.1.2. Criterios de Madurez Propuestos.

La palabra madurez tiene un significado muy vasto. El Concilio Vaticano II define la madurez humana como:

"Cierta estabilidad de ánimo; la facultad de tomar decisiones ponderadas y el recto modo de juzgar de los hombres y de las cosas". (4)

Tendríamos entonces los tres elementos de la madurez humana:

1. Equilibrio emotivo.
2. El recto modo de juzgar sobre los acontecimientos y sobre los hombres (capacidad de un juicio objetivo sobre los valores).
3. Capacidad de decidir una manera ponderada (decisiones responsables, motivadas y cumplidas con fuerza de voluntad).

#### 1.1.2.1. Equilibrio Emotivo

Significa una tal integración de las fuerzas de la personalidad que permitan a ésta reaccionar de una manera adecuada

---

(4) Concilio Vaticano II, Decreto Optatum Totius 11.



da a los estímulos del ambiente y consecuentemente mantener un dominio prudente sobre sus emociones. Podríamos especificar ese dominio afectivo por los siguientes rasgos :

- Capacidad de dominar los propios impulsos y tensiones.
- Tener una conciencia equilibrada.
- Capacidad de mantener relaciones afectivas equilibradas con otras personas.
- Buena adaptación a la vida social.
- Capacidad de mantener relaciones afectivas con el otro sexo.
- La presencia de una sexualidad genital aceptada como elemento normal necesario.

1.1.2.2. Recto modo de juzgar sobre los Acontecimientos y los Hombres.

La madurez intelectual no significa cantidad de conocimientos ni volumen de ciencia; significa sí, capacidad de juzgar objetivamente sobre personas y cosas. Esta capacidad importa ante todo, el haber ordenado con justeza una escala de valores a la cual referir el objeto que se juzga, también im-

porta la adquisición de criterios bien definidos y ciertos - para discernir lo bueno de lo malo, lo verdadero de lo falso, no en la teoría sino en el valor concreto de las cosas, con las que tropezamos todos los días. Finalmente se debe añadir la capacidad de reflexionar sobre las cosas y los acontecimientos de la vida en los cuales el hombre es actor o mero espectador.

A la capacidad de reflexionar debemos añadir el llamado "sentido común" por el cual una persona es capaz de caer en la cuenta del sentido exacto de las cosas y personas que le rodean, del término medio del significado de sus actitudes y palabras y de las soluciones ponderadas a los problemas.

Datos concretos de esta madurez intelectual:

- Capacidad de reflexión
- Una buena adaptación a la realidad
- La posibilidad de emitir juicios prácticos objetivos - sobre los valores de las cosas y de las personas
- El llamado "sentido común".

**1.1.2.3. La Capacidad de tomar decisiones ponderadas**

Podríamos definir esta madurez como la madurez "volitiva" la fuerza de voluntad para decidir, para sacar de sí mismo todas las posibilidades de realización oculta en sus deseos, intereses, tendencias y capacidades. Conforme a estos:

- Un gran equilibrio de índice personal en las decisiones
- Un cierto índice de responsabilidad
- Saber luchar contra la cobardía y la molición
- La capacidad de ser constante en las decisiones tomadas.

El equilibrio emotivo, la capacidad de juzgar y la facultad de tomar decisiones ponderadas, capacitan al hombre para el acto máximo de la madurez que es el AMAR. Por esta razón se puede plenamente decir que aquella persona habrá llegado a la madurez cuando sea capaz de amar y de entregarse totalmente al servicio de los otros. Y también recíprocamente que no será maduro quien no sea capaz de amar, en el total sentido de la palabra. Cuando más inmaduro, más su aparente amor

se convertirá en búsqueda de apoyo, sentimentalismo, o tal vez para sensualidad. El egoísmo al hacer que el hombre se cierre y centre alrededor de su propio "yo", será el mayor impedimento para conseguir la madurez, porque es como dijo - Pío XII- el veneno del amor. El salir de sí mismo, el ayudar y preocuparse por los demás; la caridad cristiana serán los únicos caminos que desemboquen en la madurez humana.

1.1.3. Atributos de Madurez propuestos por Erikson, para cada período de la Vida.

Erikson nos ofrece una lista de criterios muy completa. Este autor especifica los atributos que se deben alcanzar normalmente en cada período de la vida. (5)

1.1.3.1. Lactante: Sentido básico de confianza

La primera tarea importante del ser humano es desarrollar un sentido básico de confianza en sí mismo y en su ambiente.

---

(5) ERIKSON, E.H. Identidad, Juventud y Crisis. Edit. Norton, 1957, P. 86.

El bebé es indefenso y débil y esto resulta en falta de confianza. El bebé confía en el mundo, en los demás y en él mismo, proporcionalmente a la calidad de los cuidados que recibe. Aprende a desarrollar confianza cuando siente que sus necesidades básicas son satisfechas por la madre o adultos. También siente que puede contar con el amor y el cariño de la mamá: si sus necesidades se atienden cuando surgen, se juega con él y se le habla, desarrollará el sentido de que el mundo es un lugar seguro y que se puede confiar en la gente, que el mundo es un lugar predecible. Pero si el cuidado es inconsciente o inadecuado el niño desarrollará una desconfianza básica, miedo y suspicacia hacia el mundo y la gente.

Esa sensación de desconfianza, sin embargo, no se fijó en la personalidad sólo en el primer año de vida. El niño que entra desconfiado a la escuela puede llegar a confiar en un maestro digno de fé. Y el niño que en sus primeros años ha creado un sentido de desconfianza puede perderla si sus situaciones le son cambiadas.

Este sentido básico de confianza en la vida, desarrollado en la infancia mediante la relación recíproca de niño ma-

dre, es esencial para ganar los frutos positivos de todas las crisis siguientes.

1.1.3.2. Primera Infancia: sentido de autonomía

Cuando el niño tiene entre 12 y 15 meses empieza a afirmar su individualidad. Durante este período el niño debe darse cuenta que es un ser humano adecuado.

De los 2 a 3 años puede caminar, trepar, abrir y cerrar, tirar y empujar, lanzar, sostener y dejar caer; siente orgullo de lo que puede hacer y quiere hacerlo todo por sí mismo.

Si los padres reconocen esta necesidad, se le desarrolla el sentido del dominio sobre sus músculos, sus impulsos, sobre sí mismo y lo que le rodea: el sentido de autonomía. Desarrolla seguridad e importancia. Pero si sus padres hacen por él todo lo que es capaz de hacer solo, le refuerzan una sensación de vergüenza y duda.

El exceso de protección y la crítica continua, desarrollan su vergüenza hacia la gente y la duda de su capacidad de

dominar el mundo y a sí mismo, lo que limita sus posibilidades de autonomía en la edad adulta.

Es importante que los padres concedan la oportunidad a sus hijos de hacer decisiones sin ser indulgentes que trae consecuencias funestas. La disciplina debe ser consistente tanto en lo que se permite como en lo que se prohíbe.

#### 1.1.3.3. Etapa del Juego: Sentido de iniciativa

En la tercera etapa, de los 4 a 5 años, el niño es más dueño de su cuerpo. Puede correr, andar, golpear y cortar.

El niño quiere saber cuánto puede hacer. En esta conducta participa el proceso de imitación y la observación de los adultos. Pero la imitación no es todo, el niño tiene iniciativa en sus actividades. Ya su conciencia ha comenzado a desarrollarse y parte de su conducta es guiada por las nociones de lo correcto y lo incorrecto. A menudo se siente culpable no sólo de sus hechos sino por sus sentimientos y pensamientos. A menudo piensa cómo satisfacer sus deseos lo mejor posible sin sufrir muchos sentimientos de culpa.

Entonces de un lado está la iniciativa, y de otro un sentido de culpabilidad.

El que salga de esta etapa con el sentido de iniciativa excediendo al de culpabilidad depende de cómo sus padres respondan a sus actividades espontáneas. Si se le da libertad y la oportunidad de iniciar juegos de movimiento, se refuerza su sentido de iniciativa.

La iniciativa intelectual se fomenta también cuando los padres responden a sus preguntas y no se ríen de sus fantasías o inhiben sus actividades de juego. Si se le da a sentir que su actividad es mala, que sus preguntas causan fastidio y sus juegos son estúpidos puede desarrollar su sentimiento de culpabilidad que persistirá a través de otras etapas de la vida.

Esta etapa es muy difícil para el niño pero bien orientada puede ofrecerle rica recompensa.

En ninguna otra época de la vida el individuo tiene mayor disposición, no se siente tan importante.



Estas tres primeras etapas constituyen la base del desarrollo humano. Si el individuo logra un equilibrio positivo en cada uno de estos conflictos estará bien equipado para afrontar los problemas del futuro. Estas etapas son el cimiento del desarrollo posterior.

#### 1.1.3.4. Etapa Escolar : Industriosidad

Esta etapa del desarrollo, es un período de crecimiento sostenido y en calma. Es un período en el que se aprenden nuevas destrezas y habilidades sociales. El niño necesita alcanzar logros reales de acuerdo a sus capacidades. El peligro principal consiste en que el niño pueda desarrollar sentimientos de inferioridad si se espera de él demasiado, si se le sientan metas de aspiraciones por encima de sus logros reales.

Un principio para los profesores es que, lo que se le exige, guarde relación con las habilidades del niño.

La dimensión psicológica del niño tiene, en un extremo, industriosidad y un sentido de inferioridad en el otro. Si

se anima al niño en sus esfuerzos, se elogia y se recompensa por sus obras, el sentido de industriiosidad aumenta. Pero los padres y profesores que ven sus esfuerzos como una tontería, fomentan en el niño el sentido de inferioridad.

La escuela juega un papel básico en este equilibrio industriio-inferioridad. Si el niño no puede competir bien con los otros niños y experimenta constantes fracasos en sus esfuerzos académicos, aumenta su sentido de inferioridad.

#### 1.1.3.5. Adolescencia : Identidad personal

El problema de la identidad personal, es fundamental durante la adolescencia (12 a 18 años). Las sensaciones, sentimientos y deseos que experimenta el adolescente, como resultado de los sentimientos y deseos que él experimenta, como resultado de los cambios de su cuerpo, desarrollan muchas maneras de contemplar el mundo.

Las diversas influencias de la experiencia y la cultura tienen que unificarse, integrarse para que la persona posea una estructura en su personalidad.

Erikson ha llamado al proceso de conseguir la integración de la personalidad, formación de identidad. Las anteriores etapas del desarrollo traen como consecuencia una serie de identificaciones con los padres, los hermanos, los vecinos y los educadores. Mientras permanescan estas identificaciones, la personalidad está "compuesta" de partes, con el peligro de caer en lo que Erikson llama difusión de papeles que si no es superada puede acarrear perturbaciones de la personalidad.

El adolescente se encara constantemente sobre "quién es él?" y "qué llegará a ser?", se hace preguntas acerca del matrimonio, ideales políticos, economía. Nunca es más idealista, sincero y altruista.

La difusión de papeles es normalmente característica de la primera adolescencia, cuando el joven no se ha encontrado a sí mismo todavía, cuando no ha logrado aún su identidad. Es a la vez independiente, leal y agresivo; osado y tímido.

Tiene que dominar estas tendencias divergentes, renunciar a ser una copia de otras personas (identificaciones) y llegar a ser él mismo.

El adolescente puede vencer más rápida y eficazmente - este sentimiento de difusión si en las etapas anteriores del desarrollo ha ganado un sentido saludable de estima propia y un sentimiento de que está moviéndose hacia un futuro donde tendrá que desempeñar un rol.

Dadas las nuevas capacidades integradoras de adolescente, su tarea es reunir todo lo que ha aprendido sobre sí mismo como hijo, estudiante, amigo, deportista, etc., e integrar esas diferentes imágenes del "yo" en un todo que tenga sentido y muestre continuidad con el pasado mientras prepara el futuro. Si el adolescente llega a esta etapa con sentido de confianza, autonomía, iniciativa e industriiosidad, sus posibilidades de tener una identidad positiva serán mucho mayores.

#### 1.1.3.5.1. Conciencia de la Identidad Personal.

Nos sentimos idénticos en el tiempo: nuestros diferentes momentos pertenecen a la duración de un mismo ser. Sentimos que cambiamos; nuestro humor, nuestras disposiciones morales, los contenidos de nuestro pensamiento, varían; las tendencias

se activan o se serenar alternativamente, pero todos esos - hechos los referimos siempre a un mismo ser. La simple expresión : yo he cambiado, implica que el que habla se reconoce como sujeto permanente de esos cambios. Del mismo modo, acordarse de algo es comprobar la identidad del ser que recuerda y del que es recordado; si así no fuera no distinguiríamos nuestros recuerdos personales de otro tipo de conocimientos cualesquiera.

No obstante, el sentimiento de identidad personal se - puede manifestar en diversos grados. No solo podemos dudar de la realidad de un recuerdo, confundir un recuerdo personal con un saber, sino que el conocimiento de la identidad puede ser más o menos directo.

Muchos recuerdos lejanos no poseen ese carácter de intimidad que me harían reconocerlos como míos. Sobre la base del contenido los detalles, el encadenamiento lógico de esos recuerdos con otros, sé, concluyo que son efectivamente auténticos. No me reconozco subjetivamente en mis recuerdos de infancia; la identidad de mi ser es en este caso una noción construida más que una intuición. Aún en el caso de recuer-

dos más recientes, no siempre nos reconocemos, a veces hasta nos sorprendamos de nosotros mismos. Puede haber entonces en la conciencia de la identidad personal, así como en el reconocimiento de los objetos, un sentimiento de ha vivido que - proviene de que aún somos capaces de sentir una impresión a fin a la impresión pasada, o bien una noción, un saber, una construcción cuya extensión puede sobrepasar en mucho los límites de la intuición. Como todo pensamiento del tiempo, nuestro pensamiento de nuestra duración personal, se basa en una intuición vivida, pero limitada para elaborar finalmente una noción mucho más precisa y mucho más extensa. Tenemos un sentimiento de nuestra semejanza con nosotros mismos, consolidado por la noción elaborada de nuestra continuidad. (6)

#### 1.1.3.6. Juventud : Intimidad

Sólo una persona que está segura de su identidad puede disfrutar de relaciones íntimas con otras personas, ya sea en

---

(6) GUILLAUME, Paul. Manual de Psicología. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1973. P. 86.

forma de amistad con miembros del sexo opuesto o bien con miembros de su sexo, esta es la intimidad genuina.

Empieza en las postrimerías de la adolescencia extendiéndose hasta la adultez.

Si la persona no vence este conflicto cae en el aislamiento.

Dice Erikson que la cultura de Norte América ha destacado muy poco este aspecto del desarrollo (la intimidad). La cultura ha estimulado la independencia, la rivalidad: hombre y mujer, cada uno por su lado.

Cada cual despliega su iniciativa. En la cultura de Norte América puede competir y cada cual actúa independientemente, es más competitiva que cooperativa.

#### 1.1.3.7. Edad Adulta : Generatividad.

El adulto maduro que ha logrado alcanzar identidad, normalmente desarrolla interés en el bienestar de las futuras generaciones; ensanchándose este interés directamente como -

padre o indirectamente dedicándose al trabajo productivo.

En la adultez la persona madura presenta interés en las próximas generaciones.

Esto de proyectarse hacia lo futuro se llama generatividad. Este término incluye todo lo que sea creación, es un aporte individual para los demás.

El individuo que vive absorto en sí mismo, ese individuo nunca genera interés en las futuras generaciones, se estanca en su vida, tiene un sentido pobre de su vida.

El filántropo hace esto en las postrimerías de su vida, movido por un sentido legítimo de perpetuación. Para no caer en el olvido hace obras suntuosas que recuerden su nombre. Este es un esfuerzo por disminuir ese empobrecimiento personal.

#### 1.1.3.8. Edad Madura : Integridad y Aceptación.

La culminación del desarrollo saludable es el logro de la integridad , esto significa aceptación en el sentido pro-



fundo de uno mismo y su rol. El individuo que no crece con integridad quiere vivir de nuevo, ahora los años perdidos. Le es duro aceptar la brevedad de la vida para sus logros. Desarrolla sentimientos de desespero.

La mayoría de la gente experimenta este sentimiento de cuando en cuando. La integridad nunca es perfecta, uno piensa que puede haber hecho mayores cosas. Cuando la persona no se ha desarrollado íntegramente puede creársele un sentimiento de inutilidad .

Erikson atribuye especial importancia al sentido de identidad, cuya formación es un problema especialmente agudo en la adolescencia. Sin un firme sentido de identidad (¿quién soy yo?) no puede alcanzarse la verdadera madurez.

#### 1.1.4. Investigaciones Clínicas y de Laboratorio sobre la Personalidad.

Aunque en toda definición sobre la madurez o la normalidad psíquica hay un juicio ético o de valor, pueden sernos - muy útiles como guía y corrector de nuestro estudio las in-

vestigaciones clínicas y de laboratorio.

Con referencia al concepto de "normalidad", el Centro de Estudios e Investigaciones sobre la Personalidad, de la Universidad de California, empleó el método siguiente :

Miembros del profesorado de diversas secciones de la Universidad calificaron a estudiantes de la institución a base de una escala de nueve puntos para la evaluación de la solidez o "normalidad" de la personalidad, en sus diversos aspectos "definida como el equilibrio y grado de madurez que muestra el individuo en sus relaciones con otras personas". Se obtuvieron seis evaluaciones para cada uno de los estudiantes y la fiabilidad global era buena, con una correlación de 68 entre las evaluaciones parciales, lo que indica que este método es tan útil como las puntuaciones corrientes. Un grupo de 80 estudiantes, escogidos al azar entre los evaluados, fué examinado intensivamente, con administración de tests durante un período de dos días completos, viviendo todos juntos. Los psicólogos que los observaron y examinaron en esos días eran distintos de los que habían administrado las primeras pruebas e ignoraban las puntuaciones de "normalidad" que habían obtenido en aquéllas. Resultó que la correlación entre

ambos exámenes fue de 41, que es significativa, pero no, en modo alguno perfecta.

Lo que nos interesa aquí especialmente son las diferencias descubiertas entre los estudiantes considerados como normales y los considerados como menos sanos.

En primer lugar se encontraron, en conjunto, apreciables diferencias en el ambiente del hogar. En general los sujetos con puntuación más alta habían tenido un desarrollo más regular, con menos traumatismos y menor frecuencia en enfermedades, hogares más estables y padres con mayor éxito en la vida y más responsabilidad, que podrían servir de patrón para el desarrollo del muchacho. Estas conclusiones corroboran nuestras conclusiones anteriores de que la seguridad y la estabilidad en la infancia permitan formular un buen augurio sobre un continuado progreso en el desarrollo de la personalidad. Sin embargo hallaron los investigadores algunas marcadas excepciones a esta regla, es decir, observaron diversos casos de jóvenes con personalidad muy equilibrada que habían crecido en ambientes francamente desfavorables. Estas excepciones nos enseñan que el secreto de la madurez de la personalidad

no consiste en haber tenido una infancia fácil y suave. El secreto radica en el modo de responder a los problemas planteados por la vida. Una infancia que transcurre en condiciones desfavorables puede ayudar a que se dominen después los problemas en que se encuentra el individuo, pero no lo es todo.

Las principales diferencias halladas entre los estudiantes con personalidad madura y los que tenían una personalidad menos madura fueron cuatro :

1) Eficaz organización del trabajo dirigido a los objetivos. Los estudiantes con evaluaciones altas resultaron ser los más firmes, los más resistentes al stress. Tenían más vitalidad, eran más adaptables y sabían utilizar más recursos. En los tests de percepción presentaban menos fluctuaciones y errores visuales.

2) Correcta percepción de la realidad. Los sujetos con puntuaciones altas no solamente mostraron mayor precisión en los tests de percepción, sino que tenían en general mejor capacidad de juicio, un conocimiento de sí mismos más correcto y eran más escépticos respecto a los acontecimientos "milagro

son".

3) Carácter e integridad en el sentido ético. Se comprobó que los estudiantes con mayor puntaje eran personas en las que se podía confiar más, con mayor seriedad y responsabilidad, más tolerantes. Los principios en ellos interiormente determinados, eran más fuertes.

4) Adaptación interpersonal e intrapersonal. Los sujetos de puntuación elevada eran más defensivos. En general dicen de sí mismos que se sienten mejor la mayor parte del tiempo. Se observan en ellos pocos indicios de tendencias anormales, neuróticos o de otra clase. (7)

El mérito de este estudio consiste en permitirnos, en cierto grado, por lo menos, definir mediante algunos aspectos concretos y medurables los juicios sobre "normalidad" o "madurez". Aunque hay en él lagunas, presenta la gran ventaja

---

(7) HARRON, F. Personal Soundness in University graduate - Students. Citado por Allport. "La Personalidad", Edit. Herder, Barcelona, 1975. P. 334.

de confirmar el juicio de los profesores sobre madurez con el análisis del laboratorio psicológico.

En un estudio ulterior de Maslow se empleó un método algo menos objetivo pero más útil. (8) Este autor efectuó un análisis intensivo de diversas personalidades, vivas unas e históricas otras, que eran consideradas maduras (o como prefiere decir Maslow, actualizadoras de sí mismas) según juicio de las personas corrientes. Se esforzó en excluir a los individuos con fuertes tendencias neuróticas, pero halló que había pequeñas anomalías, incluso en las personas con más evidente actualización de sí mismas.

Resumiremos brevemente los atributos descubiertos por Maslow :

-Más eficiente percepción de la realidad y más fáciles relaciones con ellas. Los sujetos estudiados, como los estudiantes de mente madura de California, juzgaban de las perso-

---

(8) MASLOW, A.H. Motivación y Personalidad. Edit. Herder, Barcelona, 1975. P. 335.

nas y las situaciones acertadamente. Quizás por esta razón, presentaban uniformemente las características de no sentirse amenazados y no tener miedo a lo desconocido. A diferencia de las personas inmaduras, no sentían una terrible necesidad de certitud, seguridad, exactitud y orden.

-Aceptación de sí mismo, de los demás y de la naturaleza. Conocen bien a los hombres y a la naturaleza humana. Aceptan las necesidades fisiológicas y los procesos naturales sin aversión ni vergüenza, pero también aprecian las cualidades "elevadas" que complementan la naturaleza humana.

-Espontaneidad, Maslow concede gran importancia a la capacidad de apreciar el arte, las oportunidades y la alegría de la vida. Los que poseen una personalidad madura no tienen el lastre de los convencionalismos y saben ver las "experiencias culminantes de la vida".

-Concentración en los problemas. Como en los estudiantes de California con puntuación elevada, las personas estudiadas por Maslow trabajan con eficacia y persistencia en tareas objetivas. Pueden abstraerse en el estudio de un proble-

ma sin preocuparse de sí mismas.

-Independencia en las relaciones personales. Las personas actualizadoras de sí mismas sienten la necesidad de retro, son autosuficientes. Sus relaciones con amigos y familiares no son de tipo posesivo, no hay en ellas intrusión ni aferramiento.

-Independencia respecto a la cultura y al medio. Estrechamente relacionadas con lo anterior, poseen la facultad de aceptar o no los ídolos o modos dominantes en el medio en que viven. El curso de su evolución no está fundamentalmente influido por halagos o críticas.

-Apreciación libre, no convertida en rígida. Tenemos en esta característica otro aspecto de la espontaneidad y del sentido de responsabilidad que presenta el sujeto frente a las experiencias nuevas.

-Horizontes limitados. La mayoría de estos sujetos muestran más o menos interés por la naturaleza última de la realidad. Maslow llama a esta característica "mística" u "oceáni-



ca" . Es el factor religioso de la madurez.

-Sentimiento social. Tienen un sentimiento básico de "identidad, simpatía y afecto" a pesar de los episodios de ira o impaciencia que pueden presentar. La simpatía por otras personas y su comprensión parece ser uno de los primeros signos de madurez.

-Relaciones profundas pero selectivas. Como complemento del atributo de "independencia en las relaciones personales" hallamos que las personas actualizadoras de sí mismas son capaces de relaciones personales muy estrechas asociadas a una mayor o menor obliteración del ego. El círculo de relaciones estrechas puede ser reducido, pero, incluso en las relaciones superficiales fuera de esta órbita saben mantener un trato suave, con pocas fricciones.

-Estructura democrática del carácter. Observó Maslow - que estos sujetos sienten y muestran generalmente "respeto por todo ser humano" precisamente por que es un ser humano. También otras investigaciones revelan que la tolerancia étnica y religiosa se asocia a otras características de la ma-

durez.

-Certidumbre ética. Ninguno de estos sujetos se sentía inseguro respecto a la diferencia entre lo justo e injusto en la vida cotidiana. No confundían el fin con los medios y -  
tenían firmemente a la consecución de los fines considerados justos en sí.

-Humor sin hostilidad. Los juegos de palabras, los chistes y el humor agresivo se hallan en estas personas menos frecuentemente que un "humorismo filosófico, que sabe tener consideración para con los demás, que tiende a generar la sonrisa más que la risa, que es intrínseco respecto a la situación más que añadido a ella.

-Creatividad. Maslow destaca como característica global típica, un atributo que no falta nunca en estas personas: la creatividad. Su estilo de vida presenta sin excepción, una cierta intensidad e individualidad que da carácter a todo lo que hacen, sea un escrito o composición, la confección de calzado o el trabajo doméstico.

No pretende Maslow que estos criterios sean independientes unos de otros. Evidentemente no lo son, pero parecen emanar conjuntamente de la personalidad en los individuos con personalidad madura, sana o normal, es decir en las personas actualizadoras de sí mismas. (9)

Un grupo de psiquiatras estaba charlando sin preocupaciones académicas. Alguien planteó la cuestión de qué debía entenderse por "salud mental". Se mencionaron numerosas cualidades : buen humor, optimismo, capacidad de disfrutar, capacidad de disfrutar con el trabajo, con el juego; capacidad de amar, de consecución de objetivos, ausencia de exceso en la manifestación de las emociones; conocimiento de sí mismo, adecuada reacción a las situaciones, responsabilidad social.

Tengamos en cuenta que tales atributos fueron mencionados por psiquiatras acostumbrados a tratar con personas mentalmente enfermas. Pero precisamente es interesante esta lista por basarse en la experiencia profesional con persona-

---

(9) ALLPORT, G.W. The Nature of Prejudice. Citado por Allport, "Personalidad". Edit. Herder, Barcelona, 1975. P. 336.

lidades no sanas.

Sin embargo, es lo cierto que las personalidades sanas - no siempre son felices y exentas de conflictos como parece deducirse de la lista de los psiquiatras. Aceptar el sufrimiento, la culpabilidad y la muerte y comportarse serenamente a su respecto forma parte de lo que requiere la naturaleza humana. Shoben intenta derivar los criterios de normalidad, de las cualidades esenciales del ser humano (tales como el largo período de dependencia en las primeras edades y la capacidad de operar con símbolos). Este método de estudio lo conduce a destacar en la madurez el aspecto de seriedad. Para este autor, la normalidad significa "autodominio, responsabilidad personal, responsabilidad social, interés social - democrático, ideales". (10)

También los criterios propuestos por los existencialistas destacan el aspecto serio de la madurez, comprenden el - sentido de la significación, de la responsabilidad, la acepta-

---

(10) SHOBEH, E.J. Toward a Concept of the Normal Personality. Citado por Allport. Edit. Harder, Barcelona, 1975. P. 336.

ción y "la valentía de ser". (11)

Las guerras del siglo XX, con la miseria que acarrearón, han polarizado la atención en el sentimiento humano. Parten del sentimiento dos caminos. Conduce el uno a la destrucción de la personalidad; lleva el otro a su consolidación. Los traumatismos físicos, las enfermedades, la cárcel, el lavado de cerebro, producen frecuentemente un colapso permanente y la desesperación. Pero otras veces, estos mismos agentes son la causa de una mayor firmeza, riqueza y fuerza de alma. Aunque nadie busque el sufrimiento ni lo desee para sus hijos, es dudoso que una vida de comodidades pueda conducir a la madurez. (12)

Todos los criterios anteriores se refieren a un tipo ideal raramente alcanzado por un individuo concreto.

En la más firme de las personalidades pueden hallarse -

---

(11) TILICH, P. The Courage to be. Citado por Allport. Edit. Herder, Barcelona, 1975. P. 339.

(12) SHELDON, Edward. The man who lived twice. Citado por Allport, "La Personalidad". Edit. Herder, Barcelona, 1975. P. 337.

puntos débiles o momentos de regresión; la normalidad depende en gran parte del apoyo del medio. De todos modos, es evidente que unas personas, a pesar de las circunstancias favorables en que puedan encontrarse, se mantienen más próximas a este ideal que otras.

## 1.2. Teoría de los Valores - Axiología - Estigativa.

El concepto filosófico de teoría de los valores, no sólo usa el concepto de valor, sino que procede a reflexionar sobre él mismo, es decir, procede a determinar la naturaleza y carácter del valor y de los llamados "juicios de valor". Ello distingue la teoría de los valores de un sistema cualesquiera de juicios de valor. Semajantes sistemas son muy anteriores a la teoría de los valores propiamente dicha, ya que muchas doctrinas filosóficas desde la antigüedad, contienen juicios de valor tanto como juicios de existencia, y aún a veces estos últimos están fundados, conscientemente o no, en los primeros. Muy común fue en ciertas doctrinas filosóficas antiguas equiparar "el ser" con "el valor" y, más especialmente, "el ser verdadero" con el "valor". En Platón, por ejemplo, "el ser verdadero" es decir, las ideas, poseen la máxima dig-

nidad y son por ello eminentemente valiosas; decir que algo es y que algo vale, es pues, en este caso, decir aproximadamente lo mismo. Ello ha llevado a equiparar el no ser con la ausencia del valor, y establecer una escala ontológica paralela a la escala axiológica. Ahora bien, aún suponiéndose que esta equiparación fuera admisible, hacía difícil una reflexión autónoma, sobre el valor. En efecto, si todo lo que es, en cuanto que es, vale -y viceversa-, no parecerá necesario averiguar en qué consiste el valor; el ser será suficiente. Por consiguiente, la equiparación del ser con el valor es un juicio de valor, pero no todavía una teoría de los valores.

Esta última tiene varios orígenes. Por ejemplo, cuando Nietzsche interpretó las actitudes filosóficas no como posiciones del pensamiento ante la realidad, sino como la expresión de actos de preferir y preterir, dio gran impulso a lo que se llamó luego "Teoría de los valores". El propio Nietzsche tenía conciencia de la importancia de la noción de valor como tal, por cuanto hablaba de "valores" y de "inversión de valores". De este modo descubría el valor como fundamento de las concepciones del mundo y de la vida, las cuales consistían en la preferencia por un valor más bien que en la preferencia -

por una realidad. Son importantes también para la formación de la teoría de los valores una serie de doctrinas morales, entre las que se destaca el utilitarismo. Pero la teoría de los valores como disciplina filosófica se abrió paso solamente cuando algunas tendencias y escuelas trataron de constituir una "filosofía de los valores". Esto ocurrió sobre todo en virtud de los esfuerzos de tres grupos filosóficos : por un lado Brentano y su escuela; por otro lado Dilthey y su escuela; finalmente una línea de pensamiento que arranca de Lotze y que se desarrolla en la escuela de Baden y dentro de la cual podemos incluir las investigaciones axiológicas - de Max Sheler y Nicolai Hartmann. El primer grupo trató el problema del valor sobre todo mediante una reflexión sobre los actos de preferencia y repugnancia. El segundo grupo lo trató especialmente mediante un análisis de los fundamentos de las concepciones del mundo. El último grupo (que no es - propiamente un grupo, sino una especie de línea filosófica) lo trató en parte con el ánimo de superar el relativismo historicista y en parte con el fin de estructurar las características del llamado "reino del deber ser".

Una historia de la idea del valor debería considerar,



pues, la historia entera de la filosofía. Pero una historia de la teoría de los valores propiamente dicha debe atender más bien a las corrientes últimas si quiere evitar el riesgo de atribuir una teoría formal de los valores a tendencias que carecen evidentemente de ella. Y ello máxima cuando no cabe confundir en ningún caso la teoría pura de los valores con un sistema de preferencias estimativas; la teoría pura de los valores o axiología pura es paralela en gran medida, como Max Sheler ha puesto de relieve, a la "lógica pura" y aún en ella puede nuevamente distinguirse una teoría pura de los mismos valores y de las posturas valorativas. La axiología pura trata de los valores en cuanto tales, como "entidades objetivas" como "cualidades irreales" de una irrealdad parecida a la del objeto ideal, pero en manera alguna idéntica a él. Los valores son cualidades irreales, porque carecen de corporalidad, pero su estructura difiere de la de los objetos ideales, así mismo irreales, pues mientras estos últimos pertenecen propiamente a la esfera del ser, sólo de cierto modo habida cuenta de la pobreza del lenguaje puede admitirse que los valores "son". Más no sólo esto: el valor no puede confundirse con el objeto ideal, porque mientras éste es concebido por la inteligencia, el valor es percibido de un modo no

intelectual, aún cuando lo intelectual no puede tampoco excluirse completamente de la esfera de los valores.

Parte de las teorías de los valores han fundado en las anteriores consideraciones muchos de sus debates, especialmente los que se han referido al carácter absoluto o relativo de los valores, es decir, los que han tomado como punto de partida para una axiología la determinación del valor como algo reductible esencialmente a la valoración realizada por los sujetos humanos o como algo situado en una esfera ontológica y aún metafísica independiente. Pues mientras unos, siguiendo inconscientemente ciertas tendencias que pueden calificarse de nominalismo ético, han considerado que el valor depende de los sentimientos de agrado o desagrado, del hecho de ser o no deseados, de la subjetividad humana individual o selectiva; otros han estimado que lo único que hace el hombre frente al valor es reconocerlo como tal y aún considerar las cosas valiosas como cosas que participan, en un sentido casi platónico, del valor. Las posiciones, entonces, adoptadas parecen dividirse según ha indicado el mencionado autor, en tres clases :

**-Teoría Platónica:**

En esta teoría se sostiene que el valor es algo absolutamente independiente de las cosas; mejor aún, que es algo en que las cosas valiosas están fundadas, de tal suerte que un bien lo es sólo por el hecho de participar de un valor situado en una esfera metafísica y aún mitológica. Los valores serán en tal caso entidades ideales, pero de una idealidad - "existente" seres en sí perfecciones absolutas y, a fuerza de tales, absolutas existencias. La confusión de la irrealdad del valor con la idealidad de los objetos ideales tiene su base en una actitud intelectualista para la cual el espíritu, la razón, son los que, frente a la sensibilidad, descubren - los valores o efectúan la identificación del ser con el valor. Esta posición plantea los más espinosos problemas cuando tiene que enfrentarse con la efectividad del mal y del disvalor, pues éste tiene que ser considerado forzosamente como una disminución del ser y aún como una nada.

**-El Nominalismo de los Valores.**

Para el cual el valor es relativo al hombre o a cualquier portador de valores. El valor es fundado entonces en la subjetividad, en el agrado o desagrado, en el deseo o re-

pugnancia, en la atracción o repulsión, que son actitudes necesariamente vinculadas al valor. Los valores consisten en el hecho de que la cosa considerada valiosa produzca agrado, deseo, atracción, etc., y no en el hecho más significativo, de que el agrado, el deseo, etc. sobrevengan a causa del carácter valioso de la cosa. El motivo fundamental de este nominalismo de los valores radica en la reducción de todos los valores de orden superior a los valores de orden inferior, en los cuales hay efectivamente coincidencia del valor con el agrado. El nominalismo de los valores o nominalismo ético se corresponde exactamente con el nominalismo gnoseológico y metafísico y aún puede considerarse como una transposición de los supuestos de este último a la cuestión ética y al problema general del valor. Este nominalismo parece justificado, en cambio, cuando el absolutismo de los valores llega a negar la necesidad de que haya una conexión entre el valor y el depositario de los valores y sobre todo cuando llega a aniquilar a la persona, concibiéndola como medio y no como fin.

#### -Teoría de la Apreciación.

Lo que Sheler llama teoría de la apreciación, íntimamente emparentada con el nominalismo por su negación de la inde-

pendencia de los fenómenos estimativos éticos, pero distinta de él por el hecho de afirmar que la apreciación de un querer, de un obrar, etc., no encuentra en los actos un valor que esté puesto por sí mismo en ellos, ni tampoco tiene que regirse aquella apreciación por ese valor, sino que el valor moral está dado tan sólo en o mediante aquella apreciación, cuando no es producido por ella. Si bien esta teoría se acerca a la axiología pura, la fundamentación de las leyes de la misma se hace con distintos supuestos. Ahora bien, la tensión entre el extremo relativismo y el absolutismo extremo se ha apaciguado en cierto modo cuando se ha reconocido, por un lado, que el valor no puede estar sometido a la arbitrariedad subjetiva y, por otro, que el valor carece de sentido si no es referido a una persona que lo estima. Así diversos autores que se han ocupado del problema de los valores han llegado a atribuir a éstos las características diferentes.

#### 1.2.1. Características de los Valores.

1. El Valer. En la clasificación dada por la teoría de los objetos, hay un grupo de éstos que no puede caracterizarse por el ser, como los objetos reales y los ideales. De es-

tos objetos se dice, según la expresión de Lotze, que valen y, por lo tanto, que no tienen ser, sino valer. La característica de los valores es el ser valiente, a diferencia del ser ente y del ser válido, que se refiere a lo que tiene validez. La bondad, la belleza, la santidad no son cosas reales, pero tampoco entes ideales. Los objetos reales vienen determinados según sus clases por las notas de espacialidad, temporalidad, casualidad, etc. Los objetos ideales son intemporales. Los valores son también intemporales y por eso han sido confundidos a veces con los ideales, pero su forma de realidad no es el ser ideal ni el ser real, sino el ser valioso. La realidad del valor, es pues, el valer. Aunque esta tesis tiene un aspecto excesivamente formal y hasta aparece como el resultado de una definición circular, algunos autores han intentado poner de relieve que en la definición de valor como forma sustantiva del valer hay un contenido preciso. Así ocurre por ejemplo, con Louis Lavelle, cuando dice que en tal forma sustantiva del valer se supone que una conciencia aprueba o no algo. Por eso el valor de algo supone una diferencia entre lo posible y lo real. Desde este punto de vista el valor no reside tanto en las cosas como en la actividad de una conciencia, pero ello no equivale a hacer

depender el valor de las representaciones. El valor se refiere a la existencia, pues, "lo que vale no puede ser sino la existencia misma en tanto que se quiere y quiere sus propias determinaciones". Por eso al entender de dicho autor, la teoría de los valores es una profundización -no una sustitución- de la metafísica, en tanto que como ha dicho Aimé - Forest "es una actitud para aprender valores".

2. Objetividad. Los valores son objetivos, es decir, no dependen de las preferencias individuales, sino que mantienen su forma de realidad más allá de toda apreciación y valorización. La teoría relativista de los valores sostiene que los actos de agrado y desagrado son el fundamento de los valores. La teoría absolutista sostiene, en cambio, que el valor es el fundamento de todos los actos. La primera afirma que tiene valor lo deseable. La segunda sostiene que es deseable lo valioso. Los relativistas desconocen la forma peculiar e irreductible de la realidad de los valores. Los absolutistas llegan en algunos casos a la eliminación de los problemas que plantea la relación efectiva entre los valores y la realidad humana e histórica. Los valores son según algunos autores, objetivos y absolutos, pero no son hipóstasis

metafísicas de las ideas de lo valioso. La objetividad del valor es sólo la indicación de su autonomía con respecto a toda estimación subjetiva y arbitraria. La región ontológica "valor" no es un sistema de preferencias subjetivas a las cuales se da el título de "cosas preferibles" pero no es tampoco una región metafísica de seres absolutamente trascendentes.

3. No Independencia. Los valores no son independientes, pero esta dependencia no debe entenderse como una subordinación del valor a instancias ajenas, sino como una no independencia ontológica, como la necesaria adherencia del valor a las cosas. Por eso los valores hacen siempre referencia al ser y son expresados como predicaciones del ser.

4. Polaridad. Los valores se presentan siempre polarmente, porque no son entidades indiferentes como las otras realidades. Al valor de la belleza se contraponen siempre el de la fealdad; al de la bondad, el de la maldad; al de lo santo, el de profano. La polaridad de los valores es el desdoblamiento de cada cosa valiente en un aspecto positivo y un aspecto negativo. El aspecto negativo se llama frecuentemente disvalor.



5. Cualidad. Los valores son totalmente independientes de la cantidad y por eso no pueden establecerse relaciones cuantitativas entre las cosas valiosas. Lo característico de los valores es la cualidad pura.

6. Jerarquía. Los valores son no indiferentes no sólo en lo que se refiere a su polaridad, sino también en las relaciones mutuas de las especies de valor. El conjunto de los valores ofrece en una tabla general ordenada jerárquicamente.

Esta característica de los valores, que puede considerarse sólo como provisional, corresponde a la axiología formal que se limita a declarar las notas determinantes de la realidad estimativa. La axiología material, en cambio, estudia los problemas concretos del valor y en particular las cuestiones que afectan a la relación entre los valores y la vida humana. Cada uno de estos problemas recibe soluciones distintas según la concepción subjetivista u objetivista del valor, según que los valores sean concebidos como productos de la valoración o como realidades absolutas. En el primer caso los valores se hallan en la vida humana y son determinados en su ser y en su jerarquía, por ella. En el segundo los

valores, son simplemente descubiertos por el hombre, y su estructura y jerarquía son objeto de un conocimiento relativo que aumenta a medida que se suceden las perspectivas sobre los valores en el curso del acontecer histórico. La concepción perspectivista y objetivista sobre los valores admite la posibilidad de una ceguera para el valor o para determinados valores en ciertas formas de vida o en ciertas épocas. La vida y la historia reconocen, entonces, únicamente una parte muy limitada de la realidad estimativa, y el conjunto de todas las perspectivas efectivas y posibles es lo único que pueda proporcionar la visión completa y sistemática de la jerarquía de los valores y de la forma de la realidad de cada valor.

La clasificación más habitual de los valores comprende los valores lógicos, los éticos y los estéticos. Munsterberg erigió una tabla de valores a base de las mencionadas esferas, pero ha determinado en cada valor dos orígenes diferentes: el espontáneo y el consciente. El conjunto de los valores está fundado, según dicho autor en un mundo metafísico absoluto. Rickert agregó a este sistema de valores los de la mística, de la erótica y de la religión. Para Sheler, los va-

lores se organizan en una jerarquía cuyo grado inferior comprende los valores de lo agradable y lo desagradable, y cuyos grados superiores son de menor a mayor, los valores vitales, los espirituales (valores de lo bello y de lo feo; de lo justo y lo injusto; del conocimiento) y los religiosos (valores de lo sagrado y de lo profano). Cada una de las regiones de valores comprende especies subordinadas. Los valores morales no son entonces más que la realización de un valor positivo cualquiera sin sacrificio de un valor inferior. La preferencia por los valores determina de este modo la moralidad de los actos, sin que esta moralidad deba reducirse al cumplimiento de una norma o de un imperativo categórico que el valor no puede proporcionar por sí mismo. H. Hartman propuso una tabla que abarca los siguientes : valores bienes (instrumentales); valores morales (como la verdad). Las últimas 3 clases son consideradas como valores espirituales.

La investigación de las relaciones entre el valor y la concepción del mundo representa uno de los problemas más espinosos de la axiología material, pues su solución depende a su vez, en parte considerable de la concepción del mundo vigente o sustentada por el investigador.

Sin embargo, no puede descartarse enteramente la posibilidad de conseguir un saber que, aunque de modo limitado, sobrepasa las condiciones impuestas por la concepción del mundo. La investigación del valor queda determinada en este caso por las mismas notas aparentemente contradictorias que caracterizan la filosofía. Por un lado, todo saber acerca del valor depende de la perspectiva desde la cual el valor es visto en un momento determinado de la historia. Por otro, este saber aspira por su misma naturaleza y condición a conseguir una visión absoluta, a transformar su dependencia en autonomía. (13)

### 1.3. EDUCACION.

Uno de los aspectos que en el mundo moderno interesan más a la humanidad es la educación de las generaciones jóvenes.

Hay que reconocer ante todo que se están haciendo esfuerzos muy considerables en casi todos los países por extender

---

(13) FERRATER MORA, José. Op. Cit.

la educación en sus diversos niveles; la preocupación de los gobiernos, de la Iglesia y de los Educadores, han hecho posible que se apliquen cada vez más los mejores métodos y programas para que los alumnos adquirieran mayor personalidad y mayor caudal de ciencia.

Con todo el panorama general de la educación se ofrece a nuestros ojos con características a la vez de drama y de reto.

Considerando la urgencia del desarrollo integral del hombre y de todos los hombres en la gran comunidad latinoamericana, los esfuerzos educativos adolecen de serias deficiencias e inadecuaciones.

Existe en primer lugar, el vasto sector de los hombres marginados de la cultura, los analfabetas, especialmente indígenas privados a veces hasta del beneficio de la comunicación. Su liberación es responsabilidad de todos los hombres latinoamericanos.

La tarea de educación de estos hermanos no consiste propiamente en incorporarlos a las estructuras culturales que

existan en torno de ellos, y que pueden ser opresoras, sino en algo mucho más profundo. Consiste en capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos. Especialmente en el caso de los indígenas se han de respetar los valores propios de su cultura, sin excluir el diálogo creador con otras culturas.

La educación formal o sistemática, se entiende cada vez más a los niños y jóvenes latinoamericanos, aunque gran número de ellos queda todavía fuera de los sistemas escolares. Cualitativamente está lejos de ser lo que exige nuestro desarrollo, mirado al futuro.

Sin olvidar las diferencias que existen respecto a los sistemas educativos, entre los diversos países del continente, nos parece que el contenido programático es, en general, demasiado abstracto y formalista. Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación, entre otros valores, de un espíritu crítico. Desde el punto de vista social, los sistemas educati-

vos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación. Es una educación uniforme, cuando la comunidad latinoamericana ha despertado a la riqueza de su pluralismo humano; es pasiva, cuando ha sonado la hora para nuestros pueblos de descubrir su propio ser plétórico de originalidad; está orientada a sostener una economía basada en el ansia de "tener más" cuando la juventud latinoamericana exige "ser más" en el gozo de su autorrealización, por el servicio y el amor.

"La Iglesia preocupada por la formación integral del hombre, propone su acción evangelizadora, continuando así la misión de Cristo Maestro". (14)

Cuando la Iglesia evangeliza y logra la conversión del hombre, también lo educa, pues la salvación lejos de deshumanizar al hombre lo perfecciona y ennoblece; lo hace crecer en humanidad. (15)

---

(14) Sagrada Congregación para la Educación Católica. 9, Documentos sobre la Escuela Católica. Ediciones Paulinas, 1977.

(15) *Populorum Progressio* 5, 16, 17.

La evangelización es en este sentido educación. Sin embargo, la educación en cuanto tal no pertenece al contenido esencial de la evangelización sino más bien a su contenido integral.

### 1.3.1. Situación de la Educación.

La labor educativa se desenvuelve entre nosotros en una situación de cambio socio-cultural, caracterizada por la secularización de la cultura, influida por los medios masivos de comunicación y marcada por el desarrollo económico cuantitativo que, si bien ha representado algún progreso, no ha suscitado los cambios requeridos para una sociedad más justa y equilibrada. La situación de pobreza de gran parte de nuestros pueblos está significativamente correlacionada con los procesos educativos. Los sectores oprimidos muestran las mayores tasas de analfabetismo y deserción escolar y las menores probabilidades de obtener un empleo.

El crecimiento demográfico ha acelerado la demanda de educación en todos los niveles: elemental, medio y superior, a la cual ha correspondido un considerable aumento de oferta,



especialmente por parte del sector estatal. Con todo, la - distribución de los recursos fiscales suele obedecer a criterios políticos más que a la preferencia por sectores menos favorecidos. También la iniciativa privada y las instituciones vinculadas con la Iglesia, han contribuido, a pesar de las dificultades, a aumentar la oferta educativa.

Se detectan influencias ideológicas en la manera de concebir la educación, aún la cristiana. Una de corte utilitario-individualista, la considera como simple medio para asegurarse un porvenir; una inversión a largo plazo. Otra busca instrumentalizar la educación no con fines individualistas, sino al servicio de determinado proyecto psicológico, ya sea de tipo estatista, ya colectivista.

Viene cobrando mayor vigencia la idea de la "comunidad o ciudad educativa", en la cual se integran todos los factores educativos de la comunidad actual o potencialmente, a partir de la familia y con especial acento en ella. Esta - concepción está transformando a algunos colegios en verdaderos agentes de la evangelización.

### 1.3.2. Principios y Criterios.

La educación es una actividad humana del orden de la cultura; la cultura tiene una finalidad esencialmente humanizadora; (16) se comprende, entonces, que el objetivo de toda educación genuina es la de humanizar y personalizar al hombre, sin desviarlo, antes bien, orientándolo eficazmente hacia su último fin (17) que trasciende la finitud esencial del hombre. La educación resultará más humanizadora en la medida en la medida en que más se abra a la trascendencia, es decir, a la verdad y al Sumo bien.

La educación humaniza y personaliza cuando logra que este desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad haciéndolos fructificar en hábitos de comprensión y de comunión con la totalidad del orden real por los cuales el mismo hombre - humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y

---

(16) Constitución pastoral Gaudium Et Spes, 53, 55, 56, 59, 61.

(17) Pío XI, Encíclica Divini Illius Magistri 31. Concilio Vaticano II. Declaración sobre la Educación Cristiana de la Juventud.

construye la historia. (18)

La educación evangelizadora asume y completa la noción de educación liberadora, porque debe contribuir a la conversión del hombre total, no sólo en su yo profundo e individual sino también en su yo periférico y social, orientándolo radicalmente a la genuina liberación cristiana que abre al hombre a la plena participación en el misterio de Cristo resucitado, es decir, "a la comunión filial con el Padre y la comunión fraterna con todos los hombres, sus hermanos". (19)

Esta educación liberadora deberá reunir entre otras las siguientes características :

-Humanizar y Personalizar al hombre para crear en él, el lugar donde pueda revelarse y ser escuchada la Buena Nueva: el designio salvífico del Padre en Cristo y su Iglesia.

-Integrarse al proceso social latinoamericano, impregna-

---

(18) Concilio Vaticano II, Constitución Pastoral Gaudium et Spes, 53.

(19) Pablo VI, Exhortación Evangelii Nuntiandi 27,29,30,33. Educación, II, 8.

do por una cultura radicalmente cristiana en la cual, sin em  
bargo, coexisten valores y antivalores, luces y sombras, y -  
por tanto, necesita ser constantemente reevangelizada.

-Ejercer la función crítica propia de la verdadera edu-  
cación procurando regenerar permanentemente, desde el ángulo  
de la educación, las pautas culturales y las normas de inter-  
acción social que posibiliten la creación de una nueva so-  
ciedad, verdaderamente participativa y fraterna, es decir, -  
educación para la justicia.

-Convertir al educando en sujeto, no sólo de su propio  
desarrollo, sino también al servicio del desarrollo de la co-  
munidad : educación para el servicio. (20)

1.3.3. La Educación Personalizante y Liberadora como res-  
puesta a nuestras necesidades.

La reflexión sobre el sombrío panorama de la educación,

---

(20) Pablo VI, Encíclica *Populorum Progressio* Nro. 20.

nos conduce a proponer una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la "educación liberadora o -personalizante", esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo; "la educación es efectivamente el medio clave para liberar a todos los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas" (21), teniendo en cuenta que el hombre es el responsable y "el artífice principal de su éxito o de su fracaso". (22)

Para ello la educación en todos sus niveles debe llegar a ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina; debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario.

---

(21) Pablo VI, Op.Cit., No. 15.

(22) Mensaje del Concilio a los Jóvenes. Diciembre 8 de - 1965.

Debe ser abierta al diálogo, para enriquecer con los valores que la juventud intuye y descubre como valaderos para el futuro y así promover la comprensión de los jóvenes, entre sí y con los adultos.

Esto permitirá a los jóvenes "lo mejor del ejemplo y de las enseñanzas de sus padres y maestros y formar la sociedad del mañana".

Debe además la educación afirmar con sincero aprecio, las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas a la unidad pluralista del continente y del mundo. Debe finalmente, capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo.

Esta es la educación liberadora que América Latina necesita para redimirse de las servidumbres injustas, antes que nada, de nuestro propio egoísmo.

Esta es la educación que reclama nuestro desarrollo integral.

**CAPITULO II**  
**CARACTERISTICAS DE LA PERSONALIDAD**  
**MAJURA DEL EDUCADOR**

**2.1. Trascendencia de la Personalidad del Educador en el**  
**Proceso Educativo.**

Si se considera la verdadera riqueza de una nación, más que sus industrias y poderío territorial, la constituye su capital humano -los Educadores- quienes forman el cimiento moral sobre el cual descansa la grandeza de las naciones.

Operarios del espíritu han sido llamados justamente los maestros. En sus manos, dice Leibnitz, tienen el porvenir del mundo. Forman, anota un escritor azteca, el "Ejército del Espíritu, cuyas armas son los libros y sus proyectiles las ideas; luchan no para sembrar el odio sino para acrecentar el tesoro de las grandes creaciones de la cultura y para establecer un mundo de vida feliz, de trabajo, y de amor entre los hombres". (23)

---

(23) GAVIRIA, Nicolás. Filosofía de la Educación. Editorial Granamérica, Medellín, 1970. P. 10.

Como el educador debe transmitir el bien de la cultura y enriquecer la inteligencia del educando, necesita una sólida formación integral: científica, moral y religiosa, es decir, el maestro tiene que ser ante todo, UN HOMBRE ENTERO Y VERDADERO, como decía Unamuno. Poseedor de una destacada personalidad, capaz de influir benéficamente en la formación de la personalidad de los otros. Un maestro comprensivo, que gobierne sus propias acciones, seguro para establecer relaciones auténticas con otras personas; capaz de reconocer sus propias capacidades y fallas; maduro en la fe y en el amor, pondrá su vida al servicio de un gran ideal, que es la única manera de elevar y ennoblecer la existencia humana. Un maestro entusiasta, atento a estudiar las innovaciones que traiga la técnica pedagógica, deseoso de mejorar cada día y de llenar con mayor acierto su ministerio es la mejor garantía de que la educación de un país marcha por senderos de superación y de dinámica renovación.

Educar es vivir plenamente; es proyectarse en las generaciones; abrir horizontes; realizar el mayor servicio que el hombre puede hacer al hombre.



El educador es siempre el líder de la tarea educativa, bien sea por sus cualidades o por la responsabilidad que le corresponde, ya que al recibir el cargo de profesor, recibe, él mismo, el carácter de líder formal del grupo.

Tres factores juegan un papel fundamental en el pleno ejercicio de su profesión :

- su responsabilidad,
- su formación moral,
- su formación profesional.

Su valor se proyectará de inmediato sobre el educando porque, consciente o inconscientemente, el alumno imita los valores de quien lo forma. De aquí la importancia y la trascendencia de la persona del educador y de que éste se preocupe por su propia perfección de un modo constante.

El educador en coordinación con los padres de familia es el responsable de la tarea educativa, de su formación, de echar cimientos en el hombre que comienza a hacerse. Esta es la razón de su importancia como modelo de la comunidad; como servidor de la Iglesia y del Estado y como orientador -

de los jóvenes. Es a su vez el cimiento más poderoso porque de él surgen las profesiones que irán a un recto y verdadero servicio de los demás hombres si él ha sabido formularlas.

Su oficio es el más noble y digno que pueda existir, aunque hoy por hoy su "status" en Colombia y en casi todos los países, aún no lo sea. Es un Apóstol. Hacer hombres es una misión; orientarlos y dirigirlos hacia la verdad en las etapas más decisivas de la vida es la más trascendental y responsable de todas las tareas humanas.

Orientar a los hombres, hijos de Dios, es una misión tan delicada y de tanta responsabilidad, que cuando se ahonda en este sentido, se comprende la dimensión profunda de la tarea de educar; no es simplemente la transmisión del saber que podría ser asumida por máquinas computadoras o ricas bibliotecas; es ser y transmitir el ser, por esto hemos oído decir tantas veces que no se educa con lo que se sabe sino con lo que se es.

Es una tarea de artista, que exige cualidades especiales de entusiasmo e interés. El ideal del verdadero educador, su

razón de vivir es enseñar a vivir de modo coherente, de cara a Dios; es un servicio generoso a los demás. El educador influye decisivamente en el desarrollo de los demás pueblos y en el pensamiento de las generaciones. Traza caminos, motiva, señala el paso, su ejemplo es decisivo porque es "patrón de conducta" imprescindible para el desarrollo armónico de la personalidad; su paciencia y generosidad, su disponibilidad para servir, sugiere en los que educa, un estilo de vida que se va imponiendo sin imposiciones; con la fuerza de lo que se admira por su valor y se acepta libremente por el prestigio que da la calidad humana y sobrenatural del profesor.

Educa si es coherente, si vive lo que exige, si sus ideas son respaldadas por su actitud.

Para educar es preciso fundamentarse en el amor. No educa a sus discípulos quien no sabe amarlos, aceptarlos como son y así hacerlos mejores; capaces de esfuerzos para mejorar, porque saben que a partir de lo que son, pueden hacerlo. (24)

---

(24) GAVIRIA, Nicolás. Op.Cit. P. 159.

**2.2. Notas características de la Personalidad Madura del Educador.**

La personalidad del educador es el estímulo más fuerte en la enseñanza. Con su personalidad, determina el estilo de grupo, y crea el clima para la receptividad.

De una personalidad madura en el educador, se derivan - las siguientes características:

- Criterio recto
- Responsabilidad
- Prudencia
- Paciencia
- Fortaleza
- Respeto a la persona humana
- Reflexión
- Adaptación social
- Extensión del sentido de sí mismo y relación con otras personas
- Relación emocional
- Autodonación

- Seguridad emocional y percepción realística
- Conocimiento de sí mismo
- Capacidad de trabajar objetivamente
- Autodominio
- Orden
- Coherencia en la personalidad
- Capacidad para sostener una exigencia constante
- Capacidad de comunicación
- Afán de superación
- Espíritu de iniciativa
- Capacidad de trabajar por objetivos claros y precisos
- Capacidad de prever
- Interés intelectual, lectura, investigación
- No ironizar jamás
- Sentido de justicia
- Sentido de humor
- Claridad de ideas
- Lealtad y honradez
- Carácter estable y equilibrado
- Optimismo
- Moral intachable
- Dotes de persuasión

- Aptitud para el mando
- Seguridad en sí mismo
- Capacidad de cumplir lo que promete
- Creatividad
- Tolerancia a la frustración y ausencia de autoconflictos
- Autonomía funcional
- Cualidades de líder
- Capacidad de trabajo en equipo
- Disponibilidad
- Generosidad
- Capacidad para valorar a los otros
- Espíritu abierto.

Es preciso recordar que la madurez es algo que no se da como don innato; que jamás se alcanza plenamente pero que se puede ir perfeccionando o perdiendo.

#### 2.2.1. La Adaptación Social

La adaptación social se puede definir como la disposición y la capacidad de insertarse armoniosa y constructiva-

mente en la realidad social en que se vive y acomodarse a sus exigencias.

La plena inserción en la vida social comporta en el individuo una doble actitud: saber adaptarse a las exigencias de la sociedad respetando sus normas generales y sentirse orientado de manera efectiva y afectiva hacia el prójimo y hacia el ideal hasta alcanzar la donación de sí mismo para los demás.

En virtud de su naturaleza , el hombre vive en un mundo de relaciones sociales, ante las que tiene que reaccionar racional y eficazmente. Debe aprender a vivir junto con las - personas de su ambiente, debe saber aceptar responsabilidades sociales, respetar los derechos y privilegios ajenos, favorecer relaciones amigables, contribuir al desarrollo de los valores y de las actitudes que facilitan una vida social armónica. La persona no cooperadora, mal dispuesta, asocial o - anárquica o socialmente desadaptada, es incapaz de tratar eficazmente con la realidad de la vida, al igual que la persona emocional y moralmente inmadura es incapaz de resolver los conflictos personales.

La madurez se caracteriza por la adaptación en relación consigo mismo y con los demás. "La personalidad madura -escribe a este propósito G. Zunini- es la que ha superado la referencia prevalente a sí misma, extendiéndose a la comprensión de los demás, y participando activamente en su vida con una relación afectiva de intimidad y de respeto". (25).

Por consiguiente, se puede afirmar que el individuo que es capaz de una plena adaptación es la persona sana y madura.

La realización de la adaptación no es tarea fácil. En efecto, nadie alcanza nunca un estado de adaptación completa y duradera, y por eso debemos hablar de grados de adaptación. El mayor obstáculo para la realización de la adaptación proviene de la complejidad de los dos factores que hay que poner en armonía entre sí: la personalidad y el ambiente. En otros términos, se trata de poner en armonía dos mundos: el mundo interno del propio yo, con sus sentimientos, sus deseos y sus pensamientos y el mundo exterior, constituido por la gen-

---

(25) ZUNINI, G. Homo Religiosus. II. Baggiatore. Milán, 1966. Citado por Roberto Zavannili y Ferdinando Montuschi. "La Personalidad en Perspectiva Social". Editorial Herder, Barcelona, 1977. P. 164.



te, las leyes y costumbres sociales, es decir, el ambiente en el sentido más amplio del término.

El ambiente comprende una multitud de estímulos, objetos y situaciones a las que el individuo tiene que responder y adaptarse. El fenómeno se hace todavía más complicado por el hecho de que el ambiente, tan complejo ya por sí mismo, está en continuo cambio, de modo que el individuo se ve obligado a efectuar siempre nuevas y continuas adaptaciones. Ahora bien, si frente a estas multiformes exigencias del ambiente, ponemos las múltiples necesidades de la personalidad, es fácil darse cuenta de cuán innumerables son las posibilidades de contradicción y desarmonía, tanto más cuanto la misma personalidad se halla en condiciones extremadamente mudables.

Un sujeto que tenga la posibilidad, desde su nacimiento, de desarrollarse en un ambiente favorable, que no tenga deformaciones desde el punto de vista físico ni psíquico, podrá tomar contacto sin traumas con el ambiente que lo rodea, establecer relaciones con las personas que cuidan de él, con el tiempo, estos contactos y relaciones se ampliarán y, en virtud de la interacción que siempre se establece entre el -

individuo, por una parte, y el ambiente y los individuos, - por otra, se insertará válidamente en la sociedad.

Pero es el tipo de interacción lo que es necesario poner en evidencia; existe un tipo de acción, explicitada por la sociedad humana y por el ambiente, que condiciona casi inconscientemente la vida de cada cual. Piénsese en los usos, las tradiciones a que se acomoda naturalmente el individuo, en el ámbito de la propia comunidad social, porque entre ellos nace, crece y los asimila precisamente de un modo inconsciente; piénsese en el clima que condiciona no sólo el modo de vivir de una comunidad social sino también la esfera fisiopsíquica del individuo. Pero además existe una acción, que explicitada por parte de toda persona y del ambiente, ejerce sobre las demás personas un estímulo, una reacción, que permiten a cada uno la participación consciente y activa en la vida de la propia comunidad, aportando una contribución que lleva el sello de la personalidad propia. Piénsese en la fuerza de la comunicabilidad y de la persuasión que poseen ciertas personalidades; piénsese en el bagaje de la naturaleza cultural y política que un ambiente pone a disposición del individuo.

En sustancia para cada uno de nosotros la necesidad de participar activa y conscientemente en la vida de la propia comunidad, de dar un sentido a la vida misma, por medio de un ideal, está metida en nuestra propia naturaleza. Por lo tanto hay que buscar el origen de esta necesidad en la esfera emotiva, antes que en la racional.

La adaptación social puede considerarse como la sintonía en el plano racional y afectivo, de las exigencias con la sociedad, de un sujeto. Esta concepción es válida en cualquier nivel, incluso el niño tiene que acomodar sus exigencias a las del ambiente en que vive. Todo individuo, a lo largo de su vida entera, se encuentra siempre frente a situaciones que requieren un esfuerzo particular para permitir la sintonía a que hemos aludido; pero durante el periodo de la edad evolutiva, se forma la estructura básica que permitirá, después, durante toda la vida, la superación de las diversas situaciones difíciles sin traumas que perturben el equilibrio psíquico. (26)

---

(26) ZAVANOLLI, Roberto y MONTUCCHI, Ferdinando. Op.Cit.  
P. 180.

#### **2.2.1.1. Funciones Específicas del Maestro**

Una de las funciones que todos asignan al maestro en el interior de la organización escolar es la de la socialización del educando. Los fines de la socialización pueden agruparse del modo siguiente:

1) Inculcar una disciplina por la cual el individuo renuncie a justificaciones inmediatas en aras de gratificaciones futuras. Naturalmente esta disciplina es interiorizada por los individuos con intensidad diversa.

2) Imbuir aspiraciones que, por otro lado, están estrechamente ligadas con la disciplina, puesto que a menudo ésta es observada en función de las mismas aspiraciones.

3) Adiestrar al individuo para que asuma funciones sociales y actitudes conexas con ellas.

4) Enseñar técnicas y habilidades que permitan al individuo poseer una preparación básica para participar en las actividades de la vida adulta.

Recientemente se ha puesto especial énfasis en las habilidades sociales que constituyen, en muchos casos, prerrequisitos de participación efectiva en las diversas formas asociativas, civiles y políticas de una sociedad.

Los medios a que concurren los maestros para realizar los fines esenciales de la socialización escolar son en sustancia cuatro:

- Participación en la vida de la clase escolar, en calidad de líder del grupo de alumnos que con la interacción aprenden las reglas y las modalidades de la participación social.

- La transmisión de la cultura, entendida en sentido antropológico.

- La asunción de la posesión de modelo suplementario del papel ante los estudiantes.

- El recurso de la utilización de sanciones y gratificaciones para reforzar en los alumnos comportamientos socialmente aceptables.

El resultado de la socialización es la integración, por lo cual los maestros son también agentes de la integración social, ya que ayudan a los alumnos a insertarse en la sociedad.

#### 2.2.2. Extensión del Sentido de Sí Mismo.

El sentido de sí mismo se forma gradualmente en la infancia y no se ha completado a la edad de tres años ni tampoco a la de diez. Continúa extendiéndose al compás de la experiencia a medida que se hace mayor el círculo de participación del individuo. Como señala Erikson, la adolescencia es una época especialmente crítica, en su lucha contra la difusión de la identidad, el educando quiere saber ¿Quién es él? ¿Qué hechos y papeles corresponden a su propio? ¿Cuáles son periféricos o no adecuados a su estilo de vida?

Los amoríos transitorios del adolescente ilustran este punto. El amorío focaliza impulsos poderosos, pero discordantes: tonalidad sexual, tendencias asertivas y sumisivas, ambiciones, intereses estéticos, sentimientos familiares, incluso, emoción religiosa.

Pero lo importante es que esta íntima oleada establece conexión entre el individuo y la otra persona extendiendo rápidamente los límites del sí mismo. El bien de otra persona es tan importante para el sujeto como el bien propio; mejor: el bien de la otra persona es idéntico con el bien propio.

Pero no es solamente el amor de adolescente lo que amplía la individualidad. Se incorporan en el sentido de sí mismo nuevas ambiciones, nuevas pertenencias a grupos, nuevas ideas y aficiones; nuevos amigos y sobre todo, la vocación de cada individuo.

La extensión del sentido de sí mismo, exige la implicación del "yo" en las distintas áreas significativas de la vida: Educación, economía, recreación, política, religión. Para que haya una verdadera extensión del sentido de sí mismo se necesita una auténtica participación, donde esté implicado el "yo trascendente".

Una auténtica participación da una dirección a la vida. La madurez progresa en la proporción en que nuestras vidas dejan de estar centradas en la inmediata proximidad del cuerpo

y en el "yo". El amor a sí mismo es un factor preeminente e ineludible pero no es necesario que sea dominante. Todos tienen amor a sí mismos, pero únicamente la extensión del sí mismo es signo de madurez. (27)

### 2.2.3. Relación emocional con otras personas.

La adaptación social de la personalidad madura se denota por dos diferentes clases de relación emocional : en virtud de la extensión de sí mismo, tal persona es capaz de una gran intimidad en su capacidad de amar, ya sea en la vida familiar, ya en una profunda amistad. Por otra parte huye de la murmuración y se abstiene de intromisiones y de todo intento de dominar a los demás, incluso dentro de su propia familia. Tiene en sus relaciones un cierto desprendimiento que le hace respetar y apreciar la condición humana en todos los hombres.

El hombre encontrará por tanto su plenitud al abrirse a la realidad de las cosas, al establecer un diálogo constante

---

(27) ALLPORT, William. Op.Cit. P. 338.



y vital con ellas. Debe tratar de descubrir en ellas el reflejo de lo divino; trascendense, yendo al encuentro de los otros y trascenderlos para ir al encuentro de Dios, que lo llama e inspira a través de ellos.

Siendo la naturaleza humana un diálogo esencial, la madurez psicológica afectiva se orienta en la dirección de una apertura que significa posibilidad y aptitud para el diálogo. Diálogo con la realidad objetiva de las cosas y con el otro, lo que le capacita para una verdadera actitud de amor, de oblatividad al -no yo-. Salir de sí mismo. Conforme se va capacitando para salir de sí mismo y para entrar en relación de dar-recibir, con lo objetivo y con los otros, se va dando el fenómeno del crecimiento temporal histórico, de la persona, la cual paulatinamente se acerca a la plenitud, que quizá nunca alcance totalmente.

Es pues esencial al hombre : la apertura, el diálogo, salir de sí mismo, el encuentro con el otro.

Todo el desarrollo de la personalidad humana se centra en la relación entre el "YO" y el "No YO".

Inicialmente el recién nacido identifica todo consigo mismo: lo que ve, toca, siente. Especialmente para él la figura materna es una proyección de su propio yo. Poco a poco por las frustraciones que va sintiendo con respecto a la figura materna, que ni siempre está a su lado, ni siempre satisface sus necesidades, él comprende que esta figura es "otro" diferente de sí mismo. Esto crea la primera crisis de personalidad: desea la unión con ella porque satisface sus necesidades, y la rechaza porque es frustrado. Es su primera crisis de madurez en relación con otro.

A pesar de entrar en relación con la figura materna, y más tarde con la figura paterna, el niño se inclina a tener efectivamente su propio yo como centro. Necesita de todo, debe esperararlo todo de los demás. Se relaciona con el otro porque necesita de él.

Más tarde empieza a sentir que el otro no solo lo satisface en sus necesidades orgánicas. Empieza a ser capaz de sentir el calor del cariño y a necesitar de él. Para él, amor es sentirse amado. La naturaleza equipó a la madre y al padre para dar este amor sin esperar correspondencia.

De ahí que un poco más tarde, cuando el niño empieza a salir de la pasividad y a tener más reacciones propias, él identifique el amor con aquellas palabras "me gusta o no me gusta". Quiere a las personas que le gustan y no quiere a las que no le gustan.

Paulatinamente empieza el niño a diferenciarse de su mundo. El sentimiento del YO se robustece. Se intercalan entre las tendencias y el actuar la reflexión y la determinación voluntaria; más adelante se manifiesta la tendencia a la sociabilidad, con el despertar del impulso gregario, y se da así un primer paso hacia el diálogo. Al madurar las funciones sexuales nace el interés por el otro sexo.

En el adolescente el interés por la persona amada es todavía muy egocéntrico: el "querer". Ama en la medida en que esto le trae satisfacción y retorno. La persona amada no ha adquirido para él la estatura y profundidad de una persona que como tal exige respeto, comprensión, entrega. Diríamos que es el amor de concupiscencia.

En el amor maduro el yo descubre su propia intimidad -

descubriendo la persona del Tú, la acepta como lo mejor de sí mismo y se entrega a ella generosamente en quien encuentra lo mejor de sí, plenitud y felicidad. Es una identificación del "YO" con el "TU" a través del respeto de sus derechos: no quiere absorber a la otra persona sino que admite su diferenciación. No es una absorción del "Tú" por el "Yo" sino un "nosotros" en una libre adaptación y entrega recíproca. Desaparecen así las barreras tendidas frente al otro, como defensas de un yo inmaduro. Los derechos ceden al impulso del deber, de lo que el yo ha de hacer por el otro. Al dorso de lo que pudiera exigirse siempre está impreso lo que debe entregarse.

Para que se consiga formar entre el Yo y el Tú un "nosotros", es necesario que se llegue a una maduración en relación entre el yo y el tú. En esta capacidad de relación se encuentra toda la problemática de la personalidad en su apertura al otro, quiere decir en todo aquello que va a constituir su propio desarrollo psicológico, que es un desarrollo de apertura a lo objetivo y al otro.

Podemos calificar esa relación de apertura progresiva -

hasta llegar a la madurez adulta del amor de la siguiente manera :

-En el nacimiento el niño se encuentra psicológicamente encerrado en sí mismo : todo lo identifica consigo mismo.

-Poco a poco se va abriendo a lo real: para él, relacionarse con el otro va significando: necesitar de él, sentirse amado, gustarle, interesarle, querer, darse en el amor.

Madurez afectiva será por lo tanto orientarse al encuentro del otro aceptado y querido como persona y no como cosa. Esto involucra disponibilidad para el diálogo, apertura, respeto, oblatividad generosa y muchas veces sacrificada.

La plenitud del yo está en relación con el Tú, la perfección de la persona en la entrega al otro. El yo encerrado en sí mismo se empobrece y puede caer en una verdadera neurosis. Detener este dinamismo o hacerlo reversible es inmadurez.

La madurez será entonces la unión del yo con el tú en

la entrega.

La inmadurez no reconoce en el tú una persona que debe ser respetada y atendida en sus derechos, sino alguien de quien el yo se debe aprovechar para satisfacer sus propios caprichos y egoísmos. En definitiva para él esa persona no es "alguien" sino "algo", un objeto, una cosa a su propio servicio.

El yo en el encuentro maduro con el tú adquiere clarividencia sobre sí mismo -autoconciencia- lo cual a su vez robustece el dominio sobre sí mismo y sus propias pulsiones íntimas -autoposesión- y le permite conseguir la seguridad psicológica profunda -condición necesaria hacia el grado más elevado de la madurez- la autodonación - la entrega generosa que busca el bien de la persona y no directamente el propio.

#### 2.2.3.1. Fases de la Autodonación

##### Respeto.

Toda relación tiene que establecerse teniendo como ba-

se la consideración por los derechos de la otra persona. - Cuando se avanza por encima de ellos no se puede decir que hay amistad y mucho menos amor. De este respeto nacerá nuestra justicia en las actitudes para con los otros, llegando a veces hasta el acto de humildad de reconsiderar nuestras actuaciones, cuando voluntaria o involuntariamente erramos. No hay nada que conquiste más la admiración y la amistad que este respeto por la dignidad de la persona humana. La consideración que tenemos por las personas nos aproximan a ellas y hace que ganemos su confianza. La confianza no se conquista, "se merece". De lo contrario se levantará una resistencia más o menos activa en el corazón de la otra persona hacia todas nuestras actitudes e intentos de aproximación. La confianza es el camino abierto para la amistad y el amor.

### Comprensión.

La comprensión comienza con un fenómeno emotivo de simpatía, por un esfuerzo por penetrar las causas y razones que puedan llevar al otro a pensar y actuar de esta manera y se concretiza en una visión intelectual de la posición de la otra persona.

La comprensión exige por nuestra parte :

-Sintonía. Es necesario sintonizar con la otra persona en la simpatía. El otro, para quien intenta comprender, no es un enemigo contrario a quien se tiene que convencer, sino un hermano a quien se tiene que ayudar. La "simpatía" o comunión posible de sentimientos o ideas en las cuales se coincide, más que procurar en el otro ideas o argumentos que nos dividen, es un intento por buscar puntos de contacto como base para una posible comprensión y unión de los dos.

-Esfuerzo. Implica un acto difícil por penetrar las razones que pueden haber llevado al otro a pensar o actuar de esa manera. Explicar en vez de condenar.

-Visión intelectual de la posición de la otra persona. Esto nos llevará a un juicio correcto y positivo de la posición del otro. Para que este acto de comprensión sea auténtico, debemos ponernos en lugar del otro y adoptar una posición de hermanos y no de jueces.

Con todo comprender no significa aceptar en bloque todo lo que los otros piensan, dicen o hacen, sino procurar -



justificar las razones íntimas de por qué se están tomando esas actitudes.

### Entrega.

No adelanta respetar y comprender si todo esto no nos lleva al compromiso de la entrega. Existen los que prefieren la posición de la vida cómoda, atendiendo sólo a sus propios intereses o a los desanimados.

El verdadero amor o autodonación tiene estas características:

-Desinterés absoluto. No se busca, al menos primariamente, ningún interés, y aunque se encuentren varios intereses y objetos de placer, se está dispuesto a renunciar a todos ellos por el bien del otro.

-Servicio. El amor quiere servir al objeto amado, y en ello, -como Cristo decía- tiene todas sus complacencias.

-Sacrificio. Consecuentemente está dispuesto a cualquier sacrificio por salvar ese amor.

-Tiene como etapa final la unión con el objeto amado, pero no una unión en la cual él domine, sino una tal que de los dos se haga una sola cosa, que no haya ni "tú" ni "yo", sino "nosotros".

La verdadera plenitud humana incluye como temática esencial la apertura al otro, al "ABSOLUTO Y TRASCENDENTE", condición para el encuentro pleno con los demás "tú". El anhelo de trascenderse, que anida en el hombre, lo orientará en la búsqueda del Absoluto que planifica su vacío interior y descubre el verdadero sentido de su persona. Le da seguridad en medio de su contingencia, fortalece su auto-posesión, ilumina su autoconciencia, inspira su entrega total. (28).

Este Absoluto descubre sus destellos a través de los objetos y personas del mundo y se manifiesta y llama "YO", a través de los otros "Tú".

#### 2.2.4. Autonomía Funcional.

Es indudable que el principal error de la psicología Freudiana reside en su afirmación de que "el yo no posee e-

---

(28) VELA, Jesús Andrés. Hacia una Mayor Plenitud Cristiana. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1966. P. 135.

nergía propia". En la actualidad muchos continuadores de la psicología freudiana, tal vez la mayoría, admiten que se trata de un error y lo excusan diciendo que Freud murió antes de haber terminado su teoría del "YO".

Se ha formado una escuela neofreudiana que rechaza el supuesto de que la única fuente de energía sea el ello. En consecuencia, niega que los intereses y las motivaciones del adulto estén mantenidos enteramente por la sublimación de los instintos sexual y agresivo, inhibidos.

La Psicología del "YO" (psicología neofreudiana) habla claramente de la autonomía del "Yo", significando con ello que la región consciente de la personalidad no es una esclava absoluta de los impulsos del ello y de las presiones del medio. Hay funciones del yo libres de conflictos. Vivimos nuestra vida, por lo menos en parte, de acuerdo con nuestros intereses, valores, planes e intenciones conscientes. Nuestras motivaciones son autónomas (por lo menos relativamente) respecto a presiones, impulsos y sustituciones ambientales.

Reconocer la existencia de funciones libres de conflic-

tos, equivale a volver del revés la psicología freudiana tradicional. Al admitir esto, se reconoce que una gran parte de nuestra vida es vivida a base de esquemas de valores, y propósitos maduros, conscientes, no solamente como una defensa contra fuerzas instintivas primitivas. A una persona que ha llegado a este estadio de desarrollo aplica From la denominación de "personalidad productiva".

¿Cómo se explica que el yo pueda desarrollar una relativa autonomía frente a las fuerzas instintivas del yo y del ambiente ?

Tratando de resolver esta cuestión, Hartman postula en primer lugar un aparato de autonomía primaria. Este aparato no es otra cosa que los poderes adaptativos del hombre, existentes en el funcionamiento de la percepción, memoria y la motricidad; de todo lo que le sirve para la adaptación al ambiente. Es la posibilidad del hombre de solucionar problemas, superar obstáculos, descubrir significados y, en general usar el cerebro. La relación entre este tipo de motivación y los que otros autores han llamado Exploración y Capacidad es muy estrecha. Otros autores han seguido distintos cami-

nos. Hace mucho tiempo Gran Wallas afirmó que entre las motivaciones debía incluirse un "instinto de pensar". Bartlett ve un dinamismo básico en la "búsqueda del significado". La psicología de Gestalt considera el "complemento intelectual" (cerrar la figura) como una importante tendencia dinámica; Festinger habla de la disonancia cognoscitiva "como fuerza motivadora". Cantrill y algunos existencialistas, como Frankl, consideran la búsqueda del significado, del por qué de su experiencia como una motivación definitiva en la vida.

Adscribir fuerza dinámica a las funciones intelectuales, a los aspectos cognoscitivos de la vida, constituye un progreso de gran importancia con relación a las diversas teorías de "energía invariable". Significa que los propósitos humanos no se limitan a una restringida lista de impulsos o instintos, sino que cambian con el tiempo y las diversas condiciones, acompañándose al curso del devenir.

Hartman habla también de un aparato de autonomía secundaria, que no es primordial sino derivado. Aceptando que el yo está con frecuencia al servicio de impulsos instintivos, observa que ello no obsta para que en el curso del desa-

rollo sus actividades instrumentales y sus intereses puedan apartarse o separarse de sus fuentes instintivas. Lo que era antes una función al servicio del yo o una defensa del yo puede sufrir un cambio de función. El joven que empezó deseando ser político debido a su fijación en el padre, puede interesarse después en la política por sí mismo como medio de manifestación de su estilo de ser, de actualización de sus potencialidades.

Sería equivocado afirmar que todos los modernos freudianos aceptan la autonomía funcional del yo. Algunos de ellos la niegan completamente; otros se muestran reservados y hablan de una autonomía relativa. Evidentemente, tienen razón al negar que las motivaciones del yo puedan ser aceptadas siempre como lo que aparentan ser. En efecto, muchas motivaciones son inconscientes, infantiles, ocultas al propio individuo. Lo importante es que algunas motivaciones son funcionalmente autónomas, especialmente en las personalidades que consideramos normales, maduras o sanas.

#### 2.2.4.1. Motivaciones Adultas

La autonomía funcional considera las motivaciones como variadas, subsistentes por sí mismas, contemporáneas, desarrollándose a partir de sistemas antecedentes, pero funcionalmente independientes de ellos. Así como el niño, al crecer, va perdiendo gradualmente la dependencia en que se halla respecto a sus padres y más adelante se determina a sí mismo y vive aparte, también con las motivaciones pasa algo semejante. La transición puede ser gradual, pero el cambio final es drástico. Al madurar el individuo, se rompe la sujeción al pasado. Existe una relación histórica pero no funcional. (29).

Esta teoría es claramente opuesta a todas las concepciones de "energías invariables". Se niega aceptar que las energías del adulto sean de naturaleza infantil o arcaica. La motivación es siempre contemporánea. La vida en la Atenas moderna es continua con la vida de la antigua ciudad,

---

(29) ALLPORT, William. Op.Cit. P. 185.

pero no depende en ningún sentido de aquella para su vida presente. En la vida de un árbol ha habido continuidad con la vida de la semilla, pero la semilla ya no sustenta ni nutre el árbol ya crecido. Los propósitos iniciales en la vida conducen a propósitos ulteriores, pero los primeros son abandonados.

El educador autorrealizado será aquél cuya vida no está dominada por impulsos innatos, hábitos, neurosis, infantilismos, fijaciones, etc.

Su acción educativa estará regida por la autodirección que él imprime a cada uno de sus actos y donde la implicación del Yo trascendente, maduro, ocupe un lugar preferente.

El educador autorrealizado es menos dependiente, mucho menos espectador, mucho más autónomo y dirigido. Los determinantes que lo gobiernan son primordialmente internos, antes que sociales o ambientales.



### 2.2.5. Seguridad Emocional y Percepción Realística.

Probablemente el aspecto más universal y común en las personas maduras es su habilidad para ver en forma clara la vida, para observarla tal cual es, más bien que como ellos quisieran que fuese. Estas personas son menos susceptibles a la emoción y más objetivas con respecto a sus propias observaciones; aunque la mayoría escucha lo que desea escuchar de labios de otros; no obstante que ello no sea enteramente verdadero o sincero; en cambio los seres realizados de manera plena, no permiten que sus deseos y sus expectativas distorsionen las observaciones que por sí mismos han realizado; están por arriba del promedio en cuanto a pericia para jugar de modo preciso a la gente y para aún, a través de la impostura, detectar la verdad.

A causa de esta percepción de índole superior, los seres plenamente realizados tienen más poder decisorio y una más nítida idea de lo correcto y lo erróneo; resultan más precisos en sus predicciones; su habilidad los hace más eficientes, más capaces de elaborar juicios lúcidos, ya que tal agudeza abarca muchas áreas de la vida e incluye la compren-

sión no sólo de la gente, sino del arte, la política y la filosofía. Ellos penetran y vislumbran aún aquellas realidades confusas y veladas con más rapidez y exactitud que los individuos promedio.

Y no obstante, tales personas poseen esa humildad de escuchar devotamente a otros y de admitir el hecho de no saber nada y de poder ser enseñados por la demás gente. En parte esta aguda percepción es fruto de una más profunda comprensión del propio yo; concepto éste que puede ser definido como simplicidad también infantil o falta de arrogancia. De la misma manera que un pequeño observa el mundo con ojos inocentes, amplios, libres de crítica viendo simplemente, mirando lo que ante sí discurre, sin discutir el caso ni pedir que sea de otro modo, así el actualizador del yo observa en sí mismo y en los otros, la naturaleza humana.

La percepción de parte de quien se ha realizado a plenitud está menos distorsionada por los deseos, la ansiedad, la angustia, la expectativa, el falso optimismo o el pesimismo. Maslow llama a este tipo de actividad espontánea "cognición del ser". Se trata de una observación de índole recep-

tiva, pasiva. También la llama "conciencia sin deseos". La sola cognición del ser no resulta suficiente; como Maslow - apunta, ésta puede conducir a una más amplia tolerancia, a una aceptación más indiscriminada e incluso a una pérdida del gusto. Por lo tanto los seres plenamente maduros perciben - de dos maneras: contemplativa y decisivamente. Cuando la - cognición se desvía hacia la segunda clase de percepción se hacen posibles la decisión, el juicio, la condena, la planificación y la acción.

Por lo que se refiere al estado motivacional, las personas sanas han satisfecho suficientemente sus necesidades básicas de seguridad, entrega, amor, respeto y auto-estimación de - tal modo que ahora se sienten motivadas primordialmente por tendencias conducentes a la autorrealización, definida como realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión -o llamada, destino vocación-; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia o como tendencia constante hacia la unidad, integración, dentro de los límites de la propia -

persona. (30)

#### 2.2.5.1. La Percepción en el Niño.

La percepción de los niños difiere de la de los adultos de varios modos. Los niños carecen de riqueza, de claridad y detalle en la percepción, pues poseen tan solo un pequeño almacén de experiencias disponibles. De aquí que sus percepciones no sean tan maduras, completas o ricas como las de los adultos. Los niños carecen no solo de acumulación de experiencias, sino también del poder de discriminar con exactitud también carecen de la madurez de juicio que es necesaria para la interpretación de sus experiencias. Existe una marcada diferencia entre los niños y los adultos en cuanto a la capacidad para utilizar la atención sostenida. Estos son factores importantes de la enseñanza y del aprendizaje, pues es una tendencia bien conocida del niño, con experiencias limitadas, el recurrir a la mera fantasía para dar significado a sus nuevas experiencias.

---

(30) MASLOW, Abraham. El Hombre Autorrealizado. Editorial - Kairós, Barcelona, 1976. P.P. 80-86.

Todo esto viene a demostrar que el niño necesita un conocimiento de primera mano, de objetos y situaciones. El método de laboratorio es especialmente valioso, porque proporciona oportunidades para innumerables experiencias. Este método se ha incorporado desde hace mucho tiempo a la enseñanza y debiera reconocerse como sistema útil en muchas asignaturas.

#### 2.2.5.2. Significado Pedagógico de la Percepción.

Todas las formas del conocimiento se basan en la percepción y se derivan de ésta. De la misma manera que el primer punto de contacto con la realidad externa se establece por medio de los órganos sensoriales, así el primer paso en el proceso de aprender es la percepción. El maestro que trata de instruir acerca de cualquier tema escolar, sin basarlo en ésta, hallará que sus alumnos están aprendiendo sencillamente palabras. La falta de experiencias adecuadas oscurece o imposibilita la aprehensión de nuevos conocimientos. La comprensión del niño de algo nuevo depende de sus experiencias pasadas. Por esta razón es útil presentar nuevas experiencias al niño si su mente no está preparada para la recepción

de nuevos hechos. El maestro no puede tomar por supuesto que el niño posea los presupuestos indispensables para la interpretación correcta de cualquier nuevo tema de estudio. El problema principal se refiere al método de utilizar la experiencia adquirida como reacción a las diversas situaciones.

Es vital que el maestro conozca los límites del vocabulario del discípulo y de su contenido informativo. Las expresiones difíciles que surjan al ir avanzando deben ser explicadas e ilustradas. Al asignar tareas cuánto mayor sea el tema que abarcan, cuánto más numerosos los conceptos, más cuidadoso debe ser el maestro al preparar la clase para el trabajo venidero. Los puntos esenciales deben ser seleccionados procurando ir de lo sencillo a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido.

Las percepciones se hacen más y más perfectas con la edad, la educación y el desarrollo mental, porque comprenden un conocimiento más exacto y completo de los objetos percibidos. Cuanto más extensa y completa sea la observación del individuo y más fiel su interpretación, mayor será su oportunidad de recordar y utilizar los materiales captados por

los sentidos. (31)

#### 2.2.6. Autoobjetivación y Conocimiento de sí mismo.

Decía Sócrates que hay en la vida una regla fundamental: Conócete a tí mismo. Pero no es tarea fácil, Santayana escribió: "nada hay que requiera tanto heroísmo intelectual como ver escrita la ecuación de uno mismo". Lord Chesterfield estaba quizá demasiado satisfecho de su personalidad cuando escribió a su hijo: "Me conozco a mí mismo, lo que puedo asegurarte que no es corriente. Sé lo que puedo hacer y lo que no puedo hacer, y, por consiguiente, sé lo que debo hacer".

Son muchos los que piensan que tienen un buen conocimiento de sí mismos. En diversos cursos de filosofía se ha comprobado que el 96% de los estudiantes afirman que poseen un conocimiento de sí mismos igual o superior al término medio. Solamente el 4% admiten una posible deficiencia. Como

---

(31) KELLY, W.A. Psicología de la Educación. Madrid, Ediciones Morata, 1972. F.F. 68-69.

la parte de nuestro tiempo dedicada a pensar en nosotros es muy grande, es confortador suponer que nuestro pensamiento es verídico.

El término inglés insight (conocimiento profundo de - sí mismo) procede de la psiquiatría. Se dice que un paciente mental tiene insight (se da cuenta de la situación) cuando sabe que es él quien sufre desorientación. Extendiendo su empleo a la población normal, diríamos que el conocimiento de sí mismo es una magnitud o escala en la que las diversas personas ocupan posiciones que van desde un gran conocimiento de sí mismas a un conocimiento muy escaso o nulo.

Son muy interesantes a este respecto las autobiografías. Algunos escritores creen que tienen el deber de reconocer sus defectos; lo consideran una virtud. Escriben sus confesiones "objetivamente", para que todos las lean. Sin embargo, es muy probable que reserven algunos tabernáculos secretos en los que nadie pueda penetrar, ni tan solo ellos mismos. Hay en la vida algunos episodios de bajesa o vergüenza que sería demasiado humillante descubrir o simplemente contemplar interiormente. Muchas autobiografías no son otra cosa que elabo-



radas autojustificaciones.

¿En qué se basa un psicólogo para decir que un individuo tiene o no conocimiento de sí mismo? Se ha dicho que todo individuo es de tres modos.

1. Tal como realmente es,
2. Tal como él cree que es,
3. Tal como los otros creen que es.

Idealmente el conocimiento de sí mismo mediría por la relación entre el segundo y el primero, es decir, por lo que el hombre cree que es en relación con lo que realmente es. Esto nos daría una perfecta definición e índice del insight. Pero en la práctica es difícil obtener pruebas positivas de lo que un hombre es en el sentido biofísico. Por consiguiente, en definitiva, el índice más utilizable es la relación entre el segundo punto y el tercero, es decir, la relación entre lo que un hombre cree que es y lo que los otros (especialmente el psicólogo que lo estudia) creen que es. Si el hombre objeta que todos los demás se equivocan, nada puede argüirse contra esta opinión. La especulación del conociemien

to de sí mismo, en tal caso, no es asequible al hombre.

Los psicólogos saben que existen ciertas correlaciones referentes al conocimiento de sí mismo o insight. Se sabe, por ejemplo que las personas conocedoras de sus cualidades desfavorables son menos propensas a proyectarlas en otras personas que los individuos desconocedores de su existencia en ellos. Además las personas con un buen conocimiento de sí mismas son mejores jueces de otros individuos, y es más probable que sean aceptadas por ellos. Se ha comprobado que los individuos que tienen buen conocimiento de sí mismos son por término medio bastante inteligentes.

#### 2.2.7. Sentido del Humor.

La más destacada correlación del conocimiento de sí mismo es tal vez el sentido del humor. En una investigación no publicada en la que los sujetos evaluaron unos a otros respecto a un gran número de características, la correlación entre las evaluaciones del conocimiento de sí mismo y las del sentido del humor resultó ser de .88. Tan elevado coeficiente significa que las personalidades con un buen conocimiento de

si mismas poseen también un elevado sentido del humor o que los evaluadores no sabían distinguir entre ambas cualidades.

En todo caso el resultado es importante.

La personalidad de Sócrates nos muestra la estrecha asociación de ambas características. Nos dice la leyenda que en una representación de "Las Nubes", de Aristófanes, permaneció Sócrates de pie a fin de que los divertidos espectadores pudiesen comparar su rostro con la máscara que pretendía ridiculizarlo. Poseyendo un buen insight, fue capaz de contemplar la caricatura de un modo objetivo, contribuyendo a la broma, riéndose de sí mismo.

¿En qué consiste el sentido del humor? El novelista Meredith dice que es la capacidad de reírse de lo que uno ama (incluyendo naturalmente al propio sujeto y a todo lo que le pertenece). El verdadero humorista percibe en cualquier acontecimiento el contraste entre lo que se pretendía alcanzar y lo que ha resultado.

El sentido del humor debe distinguirse netamente del -

mero sentido de lo cómico. Este último lo posee casi todo el mundo, tanto los niños como los adultos. Lo que se considera corrientemente cómico, en la escena, en las historietas ilustradas, en la televisión, consiste por lo general en absurdos juegos de palabras o bromas grusasas. En su mayoría se basa en ridiculizar a alguien. El impulso agresivo está muy poco disimulado. Aristóteles, Hobbes y otros autores - han visto en este "súbito ensalzamiento" del propio yo, el secreto de toda risa. Relacionado con lo cómico agresivo que ridiculiza a otros, hay risa provocada por historietas "subidas de tono", que parece debida a la liberación de las prohibiciones. Los instintos agresivo y sexual, se hallan, al parecer, en la base de gran parte de lo que se considera cómico.

El niño pequeño tiene agudo sentido de lo cómico, pero raramente o nunca se ríe de sí mismo, incluso en la adolescencia, es más fácil que los defectos exciten en él dolor - que risa. Se ha comprobado que las personas menos inteligentes, que tienen bajos valores estéticos y teóricos, prefieren lo cómico y carecen del sentido del humor basado en las rela-

ciones reales de la vida. (32)

La razón de que el conocimiento de sí mismo y el sentido del humor se presentan asociados consiste probablemente en que se trata en el fondo de un mismo fenómeno, que es la autoobjetivación. El hombre que tiene un gran sentido de la proporción relativa a sus cualidades y más precisados valores es capaz de percibir sus incongruencias y absurdidades en ciertas situaciones.

En honor a la verdad, debemos reconocer que, hasta ahora, los psicólogos han tenido muy poco éxito en la evaluación del conocimiento de sí mismo y del sentido del humor. Se trata de aspectos muy sutiles de la personalidad, de una esfera en la que esperamos tengan los psicólogos en el futuro más éxito del obtenido en el pasado.

En el polo opuesto del criterio anterior hallamos la tendencia de algunas personas a aparecer exteriormente como

---

(32) ALLPORT, William. Op.Cit. P. 347.

lo que no son. La persona en la que se presenta este fenómeno no se da cuenta de que su engaño es transparente, de que su "pose" no le va bien. Vimos que el adolescente trata de imitar a otras personas para hacerse más importante. Pero el adulto sabe que no puede pasar por otro, a menos de hacerlo por juego.

Es cierto que la mayoría de las personas procuran presentarse en el aspecto más favorable posible y que pretendan a veces poseer buenas cualidades y obtener éxitos, exagerando la verdad. Pero el individuo maduro no llega hasta el punto de que esta táctica social choque demasiado violentamente con la verdad. El conocimiento de sí mismo y el sentido del humor mantienen cierto freno sobre este egotismo.

#### 2.2.8. Capacidad de trabajar objetivamente, Creatividad y Espontaneidad.

Las personas plenamente realizadas se hallan dedicadas a algún trabajo, actividad, deber o vocación que consideran fundamental. A causa de haber sentido interés por ello, laboran intensamente, hasta que la común distinción entre de-

ber y juego llega a ser imprecisa, pues para ellas el trabajo es apasionante y deleitoso; les parece que el compromiso que representa un cometido importante es un requisito de índole superior por lo que se refiere a desarrollo, autorrealización y felicidad; sin embargo, no resulta suficiente tener un trabajo de tal suerte (la persona plenamente autorrealizada desarrollará con diligencia cualquier tipo de actividad); si se trata de un maestro, éste llegará a serlo de primera línea, lo que implica labor intensa, disciplina, práctica y a menudo, aplazamiento de los ocios.

La creatividad constituye una característica especial de las personas plenamente maduras, ella es sinónimo de salud mental, de autorrealización y plenitud humana; se asocian a tal característica la flexibilidad humana, la espontaneidad, el valor, la disposición a exponerse a cometer errores, la generosidad o ánimo abierto y la humildad.

Maslow supone que la mayoría posee más capacidad creativa de aquélla que en realidad utiliza; no rechaza la idea de que pueda ser una base genética la que sustenta al genio. Aunque se ha investigado poco al respecto, hay algún indicio

de que el talento de orden genial puede ser un tanto heredado, como adquirido; sin embargo, Maslow opina que todo gran personaje es también infatigable trabajador. "La inspiración es un concepto barato, la diferencia entre ésta y el producto final (por ejemplo, La Paz, y la Guerra de Tolstoi) es un aterrador alud de trabajo, de disciplina, de práctica. Las virtudes aparejadas con el segundo tipo de actividad, aquélla que da como resultado el producto definitivo que significan los cuadros notables, las novelas perdurables, los puentes monumentales, los grandes inventos, etc., descansan de manera definitiva en otras virtudes: tesón, paciencia, trabajo intenso, etc.,. Estas últimas lo hacen en la índole creativa de la personalidad". (33)

#### 2.2.8.1. Condiciones que Promueven la Creatividad.

La seguridad psicológica. Esta condición puede establecerse mediante tres procesos relacionados entre sí :

---

(33) GOBLE, Frank G. La Tercera Fuerza. Editorial Trillas, México, 1977. P. 39.



1. Aceptación incondicional del individuo. Siempre - que un maestro, padre, terapeuta u otra persona con funciones similares sienta que éste es valioso por derecho propio y en su propio desarrollo, no importa cuál sea su condición o comportamiento actual, estará estimulando la creatividad. Tal vez esta actitud solo puede ser genuina cuando el maestro, el padre, el terapeuta, captan las potencialidades del individuo y pueden depositar en él una fe incondicional, cualquiera que sea su estado actual.

Cuando el individuo percibe esta actitud se siente en una atmósfera de seguridad; poco a poco aprende que puede - ser lo que es, sin disimulos ni disfraces, ya que se lo respeta y valora independientemente de lo que haga. Por consiguiente, pierde rigidez, puede descubrir lo que significa - ser él mismo e intentar realizarse de maneras nuevas y espontáneas. En otras palabras, avanza hacia la creatividad.

2. Crear un clima carente de evaluación externa. Cuando dejamos de juzgar al otro individuo en función de nuestros propios criterios de evaluación, fomentamos su creatividad. Para el individuo representa una liberación encontrarse en -

un ambiente donde no se lo evalúa ni se lo examina de acuerdo con patrones externos. La evaluación es siempre una amenaza, siempre crea una necesidad de defenderse y determina que el individuo niegue el acceso a la conciencia de algún sector de experiencia. Si un producto es bueno según normas externas, entonces no debe admitir el desagrado que me provoca; si lo hago es malo en función de pautas exteriores, no puedo reconocer que mi actitud sea una parte de mí mismo. En cambio, si se eliminan los juicios basados en principios externos, puedo permanecer más abierto a mi experiencia y admitir con mayor agudeza y sensibilidad mis propios gustos, así como también las cosas que me desagradan, la naturaleza de los materiales y mi reacción ante ellos. Entonces puedo comenzar a reconocer que el centro de evaluación reside en mí mismo, con lo cual avanzo hacia la creatividad.

3. Comprensión empática. Cuando esta condición se agrega a las otras dos obtenemos un máximo de seguridad psicológica. Si digo que acepto a un individuo, pero no lo conozco, mi aceptación es muy superficial, por cierto, y el otro advierte que puedo cambiar de opinión en cuanto llegue a conocerlo. Pero si lo comprendo empáticamente, si procuro en-

tender su conducta y a él mismo desde su propio punto de vista, si entro en su mundo privado y lo veo tal cual como él lo vé -y sigo aceptándolo-, entonces se siente seguro. En esta atmósfera la persona puede dejar en libertad su auténtico sí mismo y permitirle expresarse en formaciones nuevas y variadas en su relación con el mundo. En esto reside el estímulo básico de la creatividad.

4. Libertad Psicológica. Cuando un maestro, padre, terapeuta u otra persona con funciones facilitadoras permite al individuo una absoluta libertad de expresión simbólica, fomenta su creatividad. Esta aceptación incondicional, lo deja en libertad de pensar, sentir y ser lo que guarda en lo más profundo de sí mismo; estimula la apertura y el juego espontáneo con los preceptos, los conceptos y los significados todo lo cual forma parte de la creatividad.

La libertad debe ser ante todo una libertad simbólica, ya que convertir en conducta todos los impulsos, sentimientos, puede no cumplir una función liberadora en todos los casos. En ciertas ocasiones la conducta debe restringirse a los límites impuestos por la sociedad; la expresión simbó-

lica, en cambio no necesita restricciones. Por consiguiente, destruir un objeto odiado, mediante la destrucción de un símbolo resulta liberador, en tanto que el ataque real puede generar culpa y restringir la libertad psicológica del individuo.

La aceptación incondicional que intentamos describir - no es de suavidad, indulgencia ni estímulo manifiesto. Se trata simplemente del permiso de ser libre, lo cual también significa que el individuo es responsable. La persona es tan libre de tener una nueva aventura como de esperarla ansiosamente; libre de asumir las consecuencias de sus errores, como las de sus logros. Este tipo de libertad de ser uno mismo de manera responsable promueve el desarrollo de un foco de evaluación seguro dentro de uno mismo, y por consiguiente, da origen a las condiciones internas de la creatividad constructiva. (34)

---

(34) ROGER, Carl R. El Proceso de Convertirse en Persona. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1977. p. 309.

2.2.9. Tolerancia a la Frustración y Ausencia de Auto-conflictos.

En relación con la "aceptación del yo", del destino, de la propia vocación, está la conclusión de que el camino principal para que las personas puedan llegar a la salud y a la autorrealización, deben pasar por la frustración. Esto contrasta con el régimen supresivo, la desconfianza, el control la vigilancia, necesariamente exigidos por la creencia en la maldad básica e instintiva de las profundidades humanas. La vida intrauterina es completamente satisfactoria y no conlleva frustraciones, del mismo modo que se acepta generalmente en la actualidad que el primer año de vida debería ser básicamente satisfactorio y carente de Frustraciones.

El ascetismo, la auto-negación, el rechazo deliberado de las exigencias del organismo, por lo menos en Occidente, tienden a producir un organismo raquítico, disminuido y defectuoso; y tan solo conllevan autorrealización, incluso en Oriente, para un número muy reducido de individuos excepcionalmente fuertes.

Esta afirmación sufre a menudo también malas interpretaciones. La satisfacción de las necesidades básicas se toman con demasiada frecuencia en relación a objetos, cosas, posesiones, dinero, vestidos, automóviles y cosas parecidas. Sin embargo, estas cosas no satisfacen por sí mismas las necesidades básicas que, una vez satisfechas las necesidades corporales, se refieren a protección seguridad, dependencia -como sucede en la familia, la comunidad, clan o pandilla-, amistad, afecto, amor, libertad, aprecio, aprobación, dignidad, autorrespeto y libertad para el más pleno desarrollo de los propios talentos y capacidades y para la actualización del YO. Al parecer esto no tiene mayor dificultad y comprensión y, sin embargo, muy pocas personas en el mundo parecen capaces de captar su significado. Debido a que las necesidades inferiores y más urgentes son de tipo material, por ejemplo, la comida, vestido, etc., tienden a generalizarlo en una psicología de la motivación esencialmente materialista, olvidando que existen necesidades superiores, no materialistas, que son también básicas.

Sabemos así mismo que la ausencia completa de frustración, dolor o peligro, es peligrosa. Para ser fuerte la per

zona debe adquirir tolerancia a la frustración, capacidad de percibir la realidad física como esencialmente indiferente a los deseos humanos, capacidad de amar a los otros y alegrarse por su satisfacción de las necesidades lo mismo que con la propia.

El niño que se halla dotado de una buena fase de seguridad, amor y satisfacción respetuosa de las necesidades puede sacar provecho de las frustraciones bien escalonadas y salir robustecido de ellas. Si son más de lo que pueden soportar, si lo abruman, las calificaremos de traumáticas, y las consideraremos peligrosas en vez de útiles.

Es a través de la inflexibilidad frustrante de la realidad física y de los animales y de las otras personas que aprendemos acerca de su naturaleza, y aprendemos por tanto a diferenciar los deseos de los hechos, y también nos capacitamos para vivir en el mundo y adaptarnos a él en la medida necesaria.

Aprendemos también nuestra propia fuerza y límites y los aplicamos a la superación de las dificultades esforzán-

donos hasta el máximo, aceptando el desafío y el riesgo, incluso fracasando. Un gran esfuerzo puede acarrear un gran goce y éste a su vez puede desplazar al miedo. Además, ésta es el mejor camino para una auto-estimación saludable - basada no sólo en la aprobación de los otros, sino también sobre los logros y éxitos reales y sobre la autodesconfianza realista que se deriva.

La superprotección implica que las necesidades del niño son satisfechas en su lugar por sus padres, sin esfuerzo por su parte. Esto tiende a infantilizarle, a impedir el desarrollo de su propia fortaleza, voluntad y autoafirmación. En una de sus formas puede enseñarle a utilizar a los demás en vez de respetarlos. En otra implica una falta de confianza y respeto por los propios poderes y elecciones del niño.

El maestro inmaduro, como el niño, reacciona a los contratiempos con accesos de mal humor o irritación; se queja y culpa a otras personas, se compadece a sí mismo. En cambio el maestro maduro tolera la frustración. Si ha habido falta o error en él, sabe aceptar este hecho siendo intro-puntivo. Espera un momento oportuno, busca un medio de sor-



tear los obstáculos y en caso necesario se resigna a lo inevitable. No es cierto que el individuo maduro esté siempre tranquilo, sereno y de buen humor, pero sus fases de mal humor son transitorias. Hasta es posible que sea por temperamento pesimista y deprimido. Pero ha aprendido a vivir sus estados emocionales de modo que no le conduzcan a actos impulsivos ni perjudiquen el bienestar de otras personas.

Probablemente, no podría comportarse de este modo si no hubiera desarrollado un continuo sentido de seguridad en la vida. Las experiencias de confianza básica en la primera infancia tienen mucho que ver con este desarrollo. Y en fases ulteriores ha aprendido más o menos que no todo alfilerazo contra su orgullo es una herida mortal y que no todo temor es confirmado por un desastre. Al expansionarse el sentido de sí mismo, se asumen nuevos riesgos y nuevas posibilidades de fracaso. Pero el individuo maduro considera tales inseguridades con sentido de proporción. Aprende a ser cauto sin dejarse dominar por el pánico. El dominio de sí mismo es reflejo de la proporción. El sujeto maduro expresa sus opiniones y sus sentimientos guardando consideración a las opiniones y a los sentimientos de los demás.

No se siente amenazado por sus propias expresiones emocionales o por las de otras personas. Este sentido de la proporción no es un atributo aislado de la personalidad. Se forma porque el modo de ver las cosas es de tipo realístico y porque el sujeto posee valores integrativos que rigen y encausan los impulsos emocionales.

Otra característica del educador plenamente realizado es su escaso grado de autoconflicto; en paz consigo mismo, la personalidad de éste se halla integrada; ello significa que cuenta con más energías para utilizar en proyectos fecundos. "Verdad, bondad y belleza, están en el individuo promedio de nuestra cultura, sólo medianamente relacionadas una con otra; y en la persona neurótica, en grado aún menor. Es únicamente en el ser humano, desarrollado y maduro; en la persona totalmente realizada y en pleno uso de sus funciones, en quien se encuentran bien realizados esos valores que para todos los fines prácticos se funden, podría decirse, - en una unidad". (35)

---

(35) MASLOW, Abraham. Op.Cit. P. 264.

**CAPITULO III**  
**AXIOLOGIA LATINOAMERICANA Y**  
**PERSONALIDAD MADURA.**

**3.1. Cultura y Personalidad.**

Todos los autores concuerdan en afirmar la enorme importancia de la cultura en la configuración de la personalidad. La personalidad de un aborigen no puede ser nunca igual a la de un hombre de los Estados Unidos. Hasta las diferencias existentes en las subculturas pueden ser causa de una gran variedad en la personalidad. Un recolector de algodón no se parece a un profesor. La personalidad de una estrella de cine y la de una maestra de escuela raramente pueden ser semejantes.

La influencia de la cultura sobre la personalidad es tan evidente que algunos escritores llegan al extremo de considerarla como factor todopoderoso. Leemos frases como éstas: "Fuera de la vida sociocultural, existen organismos o egos psicobiológicos, pero no personas", "el factor de aculturación hace de un organismo humano una persona", "la perso-

nalidad no pueda separarse de las condiciones culturales sino mediante una clase de cirugía que mata al paciente". (36).

La cultura modela la personalidad, principalmente porque proporciona soluciones, ya preparadas y ensayadas, para muchos de los problemas de la vida. Basándose únicamente en su propia experiencia difícilmente podría esperarse que un individuo intentase un lenguaje o un esquema de tratamiento médico; no podría elaborar una ciencia, una moral o un sistema religioso. Le es preciso basarse en la experiencia de su raza. La cultura le ofrece soluciones ya preparadas, no siempre precisas, pero disponibles en todo momento. Le da respuestas para todos los problemas que puedan presentarse. Es un esquema de vida preestablecida.

La cultura es en parte un conjunto de invenciones que han surgido en diversas partes del mundo o en diversos subgrupos de población que hacen la vida más eficiente e inteligible respecto a los problemas básicos con que se encuentran todos los

---

(36) ALLPORT, G.W. La Personalidad. Op.Cit. P.P. 106-107.

hombres: nacimiento, crecimiento, muerte, preservación de la salud y del bienestar. Las soluciones se transmiten de generación en generación. No se ceñiría a la realidad quien afirmase que una cultura no es otra cosa que un conjunto de fórmulas o métodos con los que se hace frente a las necesidades individuales. Es cierto que cumple esta función, que nos proporciona por ejemplo, medios de satisfacer las necesidades de alimentación, de excreción, de creación de relaciones, etc., sin entrar en conflictos con nuestros semejantes. Nos enseña el modo de satisfacer nuestras necesidades de recreo y de estima de sí mismo, como también el modo de hacer frente al desplacer que nos ocasiona la privación de una relación. Pero la cultura no consiste solamente en esto. La cultura se convierte con el tiempo en un "modo de vida". Llegamos a amar las costumbres, los valores y las interpretaciones que hemos aprendido en nuestro ambiente cultural. Deseamos el modo de vida de la cultura propia, el modo de vida latinoamericano.

Al principio la cultura es un instrumento que enseña al individuo y satisface sus necesidades. Pero gradualmente deviene un valor en sí mismo y el amor y la lealtad a la cultura propia, constituyen un motivo primario y autónomo, cuya -

fuerza sentimos más agudamente cuando nos hallamos privados de nuestra ancla cultural. Llegamos hasta decirnos a nosotros mismos: "Esta es el único modo en que puedo vivir". De esta manera nuestra cultura o, cuando menos las características de la misma que hemos interiorizado, pueden convertirse en motivacionales en nuestra vida.

En términos de cultura real, lo que parece ocurrir es que el individuo, según su temperamento y la evolución del sentido de sí mismo, selecciona dentro del margen de tolerancia permitido por su cultura las características que más concuerdan con su estilo de vida. Puede ocurrir que le vaya bien casi todos los rasgos de la cultura en que se desenvuelve; en este caso es un conformista completo, se adapta exactamente al modelo. Pero muchas personas presentan variaciones; se apartan más o menos, en la práctica y en el pensamiento, de los modelos culturales, aunque manteniéndose dentro de los límites de divergencia tolerados. Además, hay algunos individuos que divergen completamente, que son rebeldes a la cultura del medio. La mayoría de las personas nos hallamos entre los dos extremos mencionados.

Es interesante recordar aquí que Mahatma Gandhi se adhería firmemente a muchos valores culturales hindúes y los recomendaba con gran fe. Figuraban entre estos valores el deseo de independencia de la India, la religión tradicional, la autodisciplina mediante el yoga, la industria artesana y otros. Pero se oponía enérgicamente a la cultura india en lo respectivo a las ceremonias fastuosas y al sistema de las castas.

### 3.1.1. Aculturación del Niño.

En la especie humana, el individuo, en los primeros tiempos de su vida, no podría sobrevivir si contase únicamente - con sus instintos y sus capacidades. Más que cualquier otro organismo, depende de la buena voluntad y la ayuda de otras personas. Un mono pequeñito se agarra fuertemente a la madre y no cae mientras ella salta despreocupadamente de un árbol a otro. Si el monito hace fuerza con las manos e insiste suficientemente, logra que la madre lo atienda. En la especie humana, el niño pequeño no puede agarrarse.

Siendo muy escasos los recursos innatos del niño para su supervivencia, se halla completamente prisionero de su cul-

tura, a diferencia de otros organismos. Al atender las necesidades del niño, la madre sigue las prácticas culturales del grupo a que pertenece. La situación en el hogar, el lenguaje en la escuela, la economía doméstica, las normas relativas a la comida, el sueño y la excreción se rigen por la cultura. Es evidente que el niño crece desde dentro, pero los modelos de aprendizaje se hallan fuera de él. Empieza desde muy pronto a aprender los valores de su cultura. Muchos de esos valores le son enseñados rápidamente en el hogar, en la escuela, la Iglesia, la lectura de diarios y revistas, por la radio, la televisión, etc. Ningún niño escapa a la influencia de la herencia común. Todo modo de vida considerado deseable por la mayoría de los hombres de una sociedad, es un valor cultural.

Es importante observar que la adopción de modelos culturales se produce principalmente en los primeros años de la vida. La individuación y la rebelión aparecen más tarde. Revers propone distinguir tres fases en el proceso de aculturación:

- 1) Adopción del modelo cultural;
- 2) Reacción contra este modelo;



3) Incorporación del modelo revisado como primera forma de adaptación de la personalidad madura (37). Examinemos estas bases en uno de los modelos más corrientes: la escritura.

A los seis años de edad, el niño copia laboriosamente en su cuaderno letras y números, tan exactamente como le es posible; ve estas letras y estos números en su libro o en la pizarra, trazados por la mano del maestro. La producción gráfica del niño carece virtualmente de individualidad. Los papeles escritos por los diversos niños son casi todos iguales. En lo que se refiere a escritura los niños de esta edad son prisioneros de su cultura. Una verdadera individualidad en la escritura no empieza a aparecer hasta la pubertad. Al llegar a este período, el niño se ha hecho dueño de las formas culturales que se han convertido para él en una segunda naturaleza. Empieza a tomarse libertades con ellas, aunque siempre dentro de los límites tolerados. Su modo de hacer las letras, la inclinación que les va dando y los detalles son obra suya. Puede ocurrir que su escritura se ha-

---

(37) REVERE W.J. Vorbilder Personalichen. Citado por Allport. Op.Cit. P. 207.

ga negativista respecto a la cultura hasta el punto de convertirse en ilegible. Todo esto no ha de ser necesariamente consciente, pero es una clara infracción del modelo cultural original. Finalmente el estilo de la escritura se fija y constituye, lo que llama Revers "modelo cultural revisado" adaptado a la individualidad de la persona. Esta evolución de la cultura es simplemente un ejemplo de la solución de un compromiso, a la que todos llegamos, entre la obediencia a la cultura y la integridad individual.

Las mismas fallas hallamos en todos los estadios de la vida. Bien conocido el rígido realismo moral del niño en el período comprendido aproximadamente entre cinco y diez años. Todo cuento, historia, ha de ser narrada exactamente en el mismo orden y del mismo modo; todo juego ha de seguir estrictamente las reglas establecidas. También es de todos conocida la rebeldía del adolescente ante las normas parentales y sociales. Entre otras cosas, el adolescente somete a una revisión las creencias religiosas dadas por su cultura y tiene dudas sobre las mismas, aceptadas antes como indiscutibles. Le importa más hallar su identidad individual que ajustarse a la tradición. Finalmente en la edad adulta se produce or-

dinariamente una armónica fusión entre lo tradicional y lo personal, es decir, entre lo cultural y la imagen de sí mismo.

De todos modos el niño aprende su cultura. En una sociedad determinada todos los niños aprenden aproximadamente los mismos usos culturales, aunque no exactamente. El modo como aprenden es una cuestión extremadamente compleja. (38)

### 3.2. Valores y Vida.

La vida humana se distingue esencialmente de la vida natural por su contenido de sentido. El bios no queda excluido, pues el hombre es y sigue siendo un ser vivo, pero es superado por el logos. La vida humana se realiza como humana esencialmente en la esfera del sentido. Para el pensamiento no teórico, el contenido acompaña al concepto de valor, pues algo tiene sentido en la medida en que se encuentra en relación con los valores y sirve para realizarlos.

---

(38) ALLPORT, William. Op.Cit. P. 210.

Por tanto la vida humana tiene sentido si en ella consiguen realizarse los valores. Su contenido de sentido depende de su contenido axiológico. El sentido de la existencia humana reside en la humanización del hombre. Consiste en la realización de su esencia, en la consumación de su personalidad. En consecuencia decir que la existencia humana tiene sentido es sinónimo de decir que tiene valor.

El sentido de la vida reside en la personalidad, como lo muestra el hecho indiscutible de que el hombre siente la mayor felicidad cuando ha madurado interiormente, cuando se ha enriquecido y se ha aproximado a la perfección y por otra parte siente el mayor infortunio cuando no obedece al rasgo más íntimo de su ser, cuando se desvía de esa finalidad superior. Más aún, para los hombres espirituales, para los hombres de hondura sólo hay un infortunio, que reside en la dolorosa conciencia de haber sido infiel al ideal o -como un hombre más profundo lo ha expresado- en haber pecado contra la luz.

El fin supremo de la vida y de los afanes humanos es en realidad la "humanización". El hombre constituye la culmina-

ción de los seres naturales. Los grados inferiores de la naturaleza están representados por las cosas inanimadas. En este caso sólo hay fuerzas físico químicas. La vida vegetal constituye el grado inmediato superior. Las sustancias elementales nombradas en primer término se hallan aquí en una relación de finalidad, sirviendo de desarrollo y perfección del organismo vegetal. El tercer grado del orden vegetal está representado por el organismo animal. Aquí la vida vegetativa no es un fin sino que se subordina a una finalidad superior, que consiste en el perfeccionamiento de la vida animal. Finalmente en el grado supremo, el humano, todas las fuerzas naturales señaladas hasta este punto, entran en una nueva y más amplia relación de servicio: tanto las fuerzas físico químicas como las vegetativas y animales sirven ahora para desarrollar una vida espiritual. Lo específicamente humano, por lo cual el hombre se distingue de todos los seres naturales y se eleva por encima de ellos, reside, pues, en estas fuerzas y funciones anímicas y espirituales. Por consiguiente, la realización y perfección del ser humano sólo puede consistir en el desarrollo de las disposiciones espirituales del hombre, en el desarrollo de su vida espiritual.

El desarrollo y evolución de esa vida espiritual sólo se lleva a cabo, por la aceptación de valores y más precisamente por la aceptación de valores superiores, los valores espirituales. Los valores sensibles sirven a la vida del hombre como ser sensible; los espirituales al desarrollo de su vida espiritual. Al desarrollar el hombre su vida espiritual eleva su ser hacia la perfección, se convierte en lo que se llama "personalidad". Pues la personalidad significa en el fondo el hecho de la realización de los valores, el hecho de que la individualidad, primordialmente natural, se halla empapada de valores espirituales.

Considerada en su profundidad, la vida humana, representa un proceso de realización de valores. Su sentido se cumple en la medida en que en ella se cumplen los valores.

Como se ha dicho anteriormente, el sentido de la vida depende de los valores, de los valores espirituales, pues el hombre es un ser espiritual. Así pues, el sentido de la vida puede malograrse o porque el hombre niega en general los valores espirituales y vive totalmente en el plano de los valores inferiores, o bien porque sólo afirma y cultiva una parte

de los valores espirituales. La realización de la primera - posibilidad da origen a tres tipos humanos: el hombre vital, el hombre económico, y el hombre hedónico. El hombre vital sólo reconoce los valores vitales. Para él se realiza el sen tido de la vida por el cultivo de dichos valores. Para el - hombre económico sólo valen los valores económicos. Para él la vida es un esfuerzo incesante por la posesión, por el dinero y por los bienes. Finalmente para el hombre hedónico, el placer es el valor de los valores. Su vida es una continua caza del placer. Todos ellos tienen de común el hecho - de no ver los valores superiores, espirituales.

También puede frustrarse el sentido de la vida afirmando y cultivando solamente una clase de valores superiores espirituales, de este modo surge el tipo del hombre teórico, del estético y del ético. El hombre teórico sólo percibe y aprecia los valores lógicos o de conocimiento. Su función vital propia es el afán de conocimientos, la adquisición del saber. Se encuentra fría actitud ante todas las cosas y los hombres. Lo único que lo vincula a todo lo que vive y existe es la relación de saber.

El hombre estético es diferente. Su valor, es el valor belleza. En el centro de su alma se halla la vivencia de lo bello. La esencia del hombre estético consiste en percibir el mundo como una vivencia estética. Su espíritu disuelve las cosas y los sucesos en un juego de fantasía, del que goza intuitivamente.

El hombre ético, no se alude aquí al hombre inspirado profundamente por los valores morales y que se empeña por alcanzar la perfección y la consumación morales, sino a quien solo reconoce este valor y desconoce y niega a todos los demás. Aludimos al hombre que vive en la esfera moral, en el reino del deber de conducta. Es el frío y estricto "hombre del deber" como Kant lo caracteriza en su ética.

Estas tres formas de vida malogran el sentido de la vida. El sólo saber no permite satisfacer las necesidades más profundas del alma humana. El enriquecimiento del saber no significa necesariamente un enriquecimiento del hombre interior. Consumación del saber y consumación de la esencia son cosas muy distintas. Lo mismo se aplica a la forma de vida estética. También ésta se revela como un camino falso, que -



no conduce al fin. Ante la problemática de la vida el esteticismo fracasa. No le da al hombre ningún apoyo ni fuerza cuando hay que dominar a la vida mediante una actitud heroica y someter a las tendencias inferiores. Por último el hombre meramente ético no alcanza la profunda paz ni la profunda alegría que brotan del fondo del alma, que constituyen las más preciosas flores de lo humano. Y no las alcanza porque en la esfera moral en que vive no consigue franquear el abismo entre el deber y el ser, entre el ideal y la realidad. (39)

### 3.3. La Conciencia Moral

Los valores quieren ser realizados. Su esencia se cumple sólo en la realización.

El órgano con el cual captamos los valores superiores puede caracterizarse como "conciencia". Hablamos de una conciencia intelectual o científica, de una conciencia estética o artística. Con ello no nos referimos a una determina

---

(39) HESSEN, Johannes. Tratado de Filosofía. Edit. Suramericana, Buenos Aires, 1970. P. 210.

de clase de conocimientos axiológicos, a una cierta forma de conciencia de valores. La conciencia moral se refiere al campo ético y significa el campo de los valores morales.

La voz de la conciencia es, la voz de los valores morales. Es la llamada y la exigencia que los valores lanzan a los hombres como seres realizadores de valores. Siendo así la esfera de la conciencia moral, no es tanto la esfera de los valores, como la esfera del deber, que la acompaña. La conciencia moral del deber y a las normas que en ella se fundan. La conciencia moral es "vivencia de normas" que en ella se fundan. En este sentido ha sido caracterizada por la profunda investigación de Th. Muncher : La conciencia moral es la función de la personalidad humana total, en la que se hace consciente la exigencia de obligación personal del deber moral.

Los contenidos de la conciencia actúan como normas de moralidad. A ellos acudimos para saber la bondad o la maldad de una situación determinada. Ellos están configurados por valores, principios y leyes, costumbres, intereses, etc. El juicio de la conciencia consiste en un enfrentamiento en-

tre todos los contenidos que pueden tener relación con determinada acción o situación concreta, si se juzga una acción con los contenidos de otro, no se estaría actuando con responsabilidad y conciencia moral, habría una moralidad delegada y en cierta forma, una amoralidad.

La conciencia cumple el papel de norma interior. Hay también norma exterior: La ley.

La conciencia por realidad subjetiva e interior, es norma subjetiva e interior. La conciencia establece la moralidad de mis actos; pero no puede establecer la moralidad de los actos de otras personas. Mi conciencia no puede ser juez de los demás ni criterio absoluto y objetivo para los demás. La conciencia cumple una función manifestativa y otra autoritativa. Manifiesta la vigencia y aplicabilidad de una norma exterior o un valor objetivo en relación a una situación personal concreta. Además obliga y compromete a la persona con relación a aquella conducta que aparezca como debida. La conciencia tiene por tanto, una importancia clave en nuestra vida. Constituye el núcleo profundo de nuestra existencia. De ahí su carácter sagrado e inviolable que exige el respeto

absoluto por parte de cualquier autoridad. De ahí, también el deber se nos impone de cultivarla con esmero.

Para que la conciencia actúe como norma de moralidad debe reunir las siguientes condiciones: rectitud y entereza. Se entiende por rectitud aquella actuación de la conciencia recta cuando actúa conforme con los principios y valores de la propia persona. De lo contrario es una conciencia viciosa o torcida: actúa guiada por otros intereses distintos a los principios optados como valiosos. Se da esta conciencia cuando actuamos en forma precipitada -inconsciente- o maliciosa. Sólo la conciencia recta posee todos los derechos y los deberes de la conciencia como norma. Depara seguridad en el actuar y exige observancia absoluta.

Conciencia verdadera la que está de acuerdo con la verdad objetiva, es decir que conoce y comprende la realidad de las situaciones y de los principios universalmente aceptados, y se mantiene acorde con ellos. De lo contrario será conciencia falsa o errónea. Esta característica entraña una gran dificultad para su operatividad, debido a la dificultad misma de definir la verdad objetiva en el campo de la moralidad.

De ahí, la disparidad de doctrinas morales, como principios o normas diferentes, y a veces opuestos, entre ellos. ¿Quién puede decir que posee la verdad? Es más bien la búsqueda honesta y firme de la verdad lo que puede caracterizar una conciencia verdadera. Por eso no se interpreta la verdad objetiva como ley (natural o positiva) o los principios de determinado credo religioso. Es preferible tomarla en un sentido más amplio, como el conocimiento y la comprensión de los principios más universalmente aceptados y de las situaciones objetivas. Finalmente por certeza de conciencia entendemos la seguridad en el juicio moral sobre determinada situación o en la posesión de los valores y principios que nos permiten realizar dicho juicio. Si en la conciencia existen dudas, es necesario salir de ellas antes de obrar. Sólo una conciencia cierta al menos, con certeza práctica, puede ser norma de moralidad.

Son pocas las personas cuya conciencia reúne estas condiciones en estado de madurez. A veces falta rectitud de conciencia, otras se vive culpable o inculpablemente en el error y con muchísima frecuencia la inseguridad y la duda distorsionan nuestros juicios morales. Esto sin hablar de las

desviaciones de la conciencia, que pueden alcanzar grados -  
patológicos. Cuando se habla de inmoralidad o de falta de  
sentido moral, implícitamente se está haciendo referencia a  
la conciencia. Hoy día existe una tendencia generalizada a  
justificar cualquier conducta acudiendo al refugio sagrado  
de la conciencia. La norma objetiva ha perdido prestigio en  
beneficio de la norma subjetiva. (40)

La realidad que fundamenta la ética del hombre latinoamericano es el ser personal del hombre. La persona es encarnación : se encuentra sumergida en la naturaleza, aunque -  
trascendiéndola; debe realizarse en todos los aspectos de su  
corporeidad y está llamada a personalizar la misma naturaleza.  
Es comunicación, debe salir de sí y abrirse a los demás  
en busca de la comunión interpersonal. Es recogimiento interior,  
que pretende el perfeccionamiento mediante el seguimiento  
de su propia vocación. Es afrontamiento, afirmación personal  
que le permite adherirse o negarse responsablemente, -  
hacer frente a los obstáculos y resistir a todo intento de -

---

(40) DUSSELDORF, F. Fundamentos Psicológicos de la Doctrina Moral Católica. Edit. Norma, 1970. P. 210.

opresión humana. Es libertad, capacidad de autodeterminación y autocreación, condicionada por la situación en que vive y construida a base de opciones responsables. Es trascendencia, movimiento de autosuperación aspirado por una fuerza superior que tiene su término en Dios o en los valores. Es acción comprometida, fecundidad práctica que se manifiesta en la transformación de la realidad exterior, la formación del propio agente, el acercamiento a los demás y el enriquecimiento de los valores.

Nuestra ética arranca de una opción de valor, o sea de una determinación del sentido de la vida humana.

Los valores morales se tratarán como aquellas cualidades, que poseen un determinado sentido de perfección y que se quisieran ver realizados en el hombre latinoamericano. La bondad y la maldad, que constituyen los polos opuestos de la actividad moral no son otra cosa que la connotación de valor positivo o negativo atribuida a determinada conducta, desde determinada opción de perfección.

### 3.3.1. Moralidad de la Situación Latinoamericana.

Toda ética es una reflexión sobre la moralidad de la conducta humana en general. Esta reflexión reside en la moralidad del hombre latinoamericano.

El pueblo latinoamericano, es un pueblo que pertenece al Tercer Mundo, un pueblo subdesarrollado, dependiente, oprimido, con una gran parte de su población marginada, hundida en la miseria, carente de los recursos mínimos necesarios para poder llevar una vida humana.

Vive el hombre latinoamericano en una situación inhumana, injusta, despersonalizante, opresora, de explotación y colonialismo.

Todos reconocemos explícitamente o implícitamente que nuestra sociedad es inmoral. Rechazamos sus estructuras; denunciamos sus mecanismos, condenamos sus antivalores.

Lamentablemente cuando juzgamos de inmoral a nuestra sociedad no estamos exagerando puesto que algunas situacio-



nes justifican esta apreciación.

En primer lugar, nuestra sociedad se caracteriza por la opresión de la persona; el poder económico lo mismo que el político o cultural, se halla en poder de unos pocos. La opresión es un problema vital que afecta a todas las dimensiones de la persona.

Otra nota reveladora de inmoralidad es la miseria en que vive gran parte de nuestro pueblo. La irresponsabilidad del sistema es otro factor de inmoralidad. El tráfico de drogas el abandono de los gamines, la desproporción entre el costo de la vida y los ingresos medios; la dependencia exterior, la criminalidad, la excesiva desigualdad de las clases sociales. Otro revelador de la inmoralidad social es el engaño institucionalizado.

De la situación planteada anteriormente, se deduce que en América Latina, nunca ha existido verdadera moralidad, ya que ha sido siempre un pueblo dependiente. Nunca ha sido responsable de sus actos y situaciones porque nunca ha poseído un proyecto histórico propio.

Aunque lo anterior justifique nuestra falta de responsabilidad, hay que aceptar que todos somos responsables de nuestra situación social. La responsabilidad de cada uno es mayor o menor según el grado de participación en la vida social. Puesto que somos personas, no animales, todos tenemos un grado de poder mayor o menor, para transformar el medio. Ninguno posee un valor absoluto y nadie carece en absoluto de poder. Todos participamos de algún modo en la marcha del país. Participamos por acción o por omisión. Si actúo, soy responsable de las consecuencias de mi actuación. Si no actúo, soy igualmente responsable de las consecuencias de no haber actuado. La desidia, el conformismo, la resignación, el desentendimiento, el silencio son actitudes tan inmorales como el soborno, el crimen, la estafa y la usura.

### 3.3.2. Pautas Personalizantes y Liberadoras.

Existen en el pueblo latinoamericano dos clases de actitudes o sea dos vías concretas para la realización del hombre como persona íntegra, en situación histórica. Estas son: actitudes posibilitantes y liberadoras.

Sólo nos podremos realizar en la medida que creamos nuevas posibilidades reales para todos. Ninguno puede realizarse como persona, si por falta de recursos no puede comer, estudiar, elegir su forma de trabajo, tener buena salud para sí y para su familia. Esta creación de posibilidades se configura hoy como liberación para nuestro pueblo, porque el pueblo vive explotado y oprimido, marginado e imposibilitado para abrirse a sí mismo nuevas posibilidades.

En orden a alcanzar la perfección o fin último del hombre se anotan cuatro actitudes fundamentales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Y tan fundamentales como las anteriores, la fé, la esperanza y el amor.

La fortaleza es valentía, coraje, magnanimidad. Son dos sus direcciones: resistir y atacar. Ante las situaciones difíciles, ante los ataques recibidos, ante los peligros enfrenados, ante las presiones externas, la fortaleza se manifiesta como resistencia, es decir, firmeza en la lucha con todas las fuerzas y recursos de que uno dispone.

La fortaleza se manifiesta además en el ataque. En el

coraje de quien se enfrenta al obstáculo o al enemigo con valentía, sin temor al peligro ni a los sufrimientos, ni inclusive, a la misma muerte.

Fortaleza es la actitud de la persona que se enfrenta sin cobardía ante un obstáculo proporcionado y se mantiene en la lucha sin desaliento.

La fortaleza es la virtud de la fuerza, pero no de la fuerza física, sino de la fuerza interior: síquica y espiritual. La verdadera fuerza del hombre nace de su contextura síquica alimentada por los valores, las opciones y el continuo ejercicio.

Gandhi con su doctrina del Satyagraha (sat= verdad y -agraha= firmeza), es sin duda quien mejor ha comprendido, practicado y enseñado en el mundo contemporáneo el sentido de la virtud. En América contamos con Luther King y Hélder Cámara. La fortaleza se manifiesta hacia adentro como auto-dominio de sí. La voluntad alcanza el dominio de las pasiones y tendencias orgánicas. Con ese dominio de sí se enfrenta seguro al combate, sabiendo que su voluntad es inquebran-

table y que únicamente la muerte puede detener la lucha. La fortaleza es el lenguaje de la alteridad, no es la valentía de héroes dominador, sino la del liberador, la del pobre que se arriesga por otro pobre para salvar su vida.

La justicia como virtud es el hábito de dar a cada uno lo que es suyo. La justicia se basa en que toda persona tiene algo suyo que los demás deben respetar: unos derechos naturales o positivos.

El derecho está basado en la dignidad humana. Todos - somos personas y desde esta perspectiva, todos somos iguales. Todos somos iguales con la misma dignidad y el mismo derecho a vivir y a realizarnos en todas las dimensiones del ser personal: comunicación, encarnación, libertad y trascendencia.

En perspectiva de liberación y alteridad la justicia - como actitud de reconocer, respetar y dar al otro lo que le corresponde, no en base a la ley establecida por la totalidad, sino por la dignidad connatural al otro, en cuanto persona singular e inalienable.

Justicia es poner efectivamente a disposición del otro los bienes adecuados para satisfacer sus necesidades humanas, físicas y sociales. Es poner a su disposición los medios - para alcanzar la liberación cultural y humana. En esto consiste la justicia, aunque con frecuencia esto no se halla - explícito en las leyes.

La templanza constituye una especie de soporte o ayuda para las demás virtudes.

El autodomínio que produce la templanza asegura la recta interpretación de la palabra del otro, la comprensión de la auténtica necesidad del pobre, del oprimido. La templanza impide poner la aspiración en los placeres de la vida. De este modo permite entender las razones del opresor y liberarlo de la opresión sin aniquilarlo. Porque la templanza nos aparta de buscar placeres sobre todo el de la victoria o de la sangre derramada. La templanza nos hace disponibles para la lucha por la justicia y garantiza a ésta su recto - ejercicio.

La prudencia no es ni la astucia, ni la politiquería,

ni la acomodación, ni la seguridad. La prudencia se ha definido tradicionalmente como el hábito de razonar rectamente en lo que se debe hacer. Es por tanto una virtud que afecta al entendimiento en relación con el obrar. Es la actitud de quien permanentemente se preocupa por lo que debe hacer y cómo lo debe hacer.

La prudencia organiza las relaciones entre principios o valores, fines y medios. Se encarga por lo tanto de conocer los principios morales universales, de conocer la naturaleza de las cosas y las situaciones con la mayor objetividad posible, y de sobrepasar con realismo las consecuencias de toda acción. Busca los medios para alcanzar el fin conveniente dentro de los valores previamente optados. Está directamente vinculada a la praxis en cuanto saber obrar o saber vivir. El hombre prudente es solícito, preocupado, industrioso, previsor y providente.

Para los intereses liberadores de la alteridad, la prudencia es lucidez y rectitud en la lucha por el cambio. La opción por la alteridad imprime una nueva orientación a la prudencia. Es al otro el que se revela la dirección de mi

obrar liberador. La prudencia comienza así por ser el hábito de escuchar la inhabitual voz del otro, el clamor silencioso del oprimido, la palabra siempre nueva del pobre. La prudencia es discernimiento de la voz del otro y es también lucidez en la respuesta y eficacia en el servicio que se le presta. Es precisamente desde la palabra del otro desde donde el hombre prudente, comprometido en la liberación por la justicia, podrá planificar la acción liberadora. (41)

#### 3.4. Valores Socio-Políticos.

El punto de partida de una fundamentación de lo socio-político como esfera de valores, es la realidad orgánica relacional del individuo; su carácter estructuralmente solidario, social.

El carácter relacional indica algo muy radical: son precisamente las relaciones sociales las que conforman la exis-

---

(41) MARQUINEZ ARGOTE, Germán y Otros. El Hombre Latinoamericano y sus Valores. Edit. Nueva América, Bogotá, 1978, P. 101 ss.



tancia de todos y cada uno de los individuos concretos. Si se quiere hablar de la esencia del hombre: éste no pueda entenderse fuera de dichas relaciones.

El saber que todo hombre tiene de que es miembro de una sociedad en general, no es empírico, sino a priori, antecede genéricamente a los grados llamados de la conciencia de sí mismo y conciencia del propio valer. No hay un "yo" sin un "nosotros", está genéticamente lleno siempre de contenido, antes que el "yo". (42)

El individuo por lo tanto no antecede o preexiste a la sociedad. Al contrario éste sólo existe, dentro de una sociedad determinada; y no es la suma de los individuos lo que conforma la sociedad sino que es ésta la que conforma a los individuos.

Lo institucional en su totalidad va modelando e incorporando al individuo al colocarlo interna y externamente den

---

(42) SCHLER, Max. Psicología del saber. Ediciones Siglo XX, Buenos Aires, 1973. P. 60.

tro de una serie de pautas, normas, actitudes y comportamientos que aseguran consciente o inconscientemente la identificación del individuo con relaciones sociales vigentes.

Del proceso de socialización se infiere la evidencia de la sociabilidad: la conciencia de la individualidad y afirmación del yo, sólo son posibles dentro del proceso social por el cual el individuo es "creado", "producido" por la sociedad. Es decir el individuo acude a una conciencia de su propia identidad. Esto solo es posible porque antes y después de él ya ha operado la sociedad, incorporándolo, incluso, con anterioridad al momento del nacimiento.

#### 3.4.1. Núcleo Básico de los Valores Socio-políticos.

Esto sólo podemos encontrarlo dentro de una fenomenología de lo socio-político. Como punto de partida, lo social y lo político lo entendemos en su generalidad y en su concepción más amplia: lo social como el conjunto, el tejido de las relaciones que se establecen entre los individuos en su práctica productiva, política, científica y cultural; lo político como todo aquello encaminado a mantener o cam-

bien las estructuras básicas de poder y regulación de una sociedad, y por lo tanto lo que atañe al conjunto de las decisiones fundamentales por las cuales se organiza y desenvuelve una sociedad determinada. De aquí que lo sociopolítico sea una instancia no separable en cuanto a sus fundamentos y sus implicaciones.

Una descripción de la esfera axiológica de lo sociopolítico pone de manifiesto cuatro elementos solidarios, que se constituyen en principios normativos de la acción sociopolítica de los individuos: lo comunitario, la justicia, la libertad y el carácter participante que en su conjunto se derivan y se fundamentan en el carácter social, relacional del individuo.

Lo comunitario impone por tanto que desde la misma estructura de la sociedad, la formación de los individuos y su actividad tengan un carácter básicamente comunitario.

Sin embargo, la realización del valor comunitario implica a su vez la afirmación de otro valor: la justicia, la consideración de la totalidad, el marco de referencia de los de

más. Lo comunitario sería una realidad puramente verbal si no se mira el tipo de relaciones que establecemos con los otros. La exigencia de justicia aparece en el momento justo que determinamos objetiva y subjetivamente el tipo de relaciones que adoptamos ante los otros como encarnación del ideal comunitario.

La justicia significa aquí, el reconocimiento del otro en cuanto otro, como entidad con derecho a la vida y a la realización, en este sentido darle a cada uno lo que se merece no es un imperativo coercitivo sino la afirmación de los otros, de la alteridad.

La libertad define al hombre en el proceso mismo de su búsqueda como ser más, como vocación ontológica a la realización de sus posibilidades, de lo que aún no es y puede ser.

Lo social y lo político se determinan y juzgan no a partir de la eficacia inmediata práctica, útil, sino en la medida en que se acercan al valor liberatorio en el que todos los hombres pueden y deben realizarse como fines, como protagonistas de su propia historia.

Esto no sería posible, mientras millones de hombres - marginados no puedan decidir y hacer su propia historia. Lo cual exige finalmente el carácter participante de lo sociopolítico, la exigencia de que todo un pueblo, la colectividad pueda realmente participar y conducir el proceso sociopolítico. Este postulado hace que la democracia se constituya no tanto en una forma de gobierno cuanto en un proceso histórico, en el cual, por primera vez, la historia, toda una colectividad accede al poder y determina su destino histórico en función de su propio proyecto.

### 3.4.2. Valores Sociopolíticos en Perspectiva Latinoamericana.

Una concepción de los valores sociopolíticos no puede partir a priori ignorando la situación latinoamericana.

La afirmación, por lo tanto, de un núcleo de valores sociopolíticos debe partir del análisis mismo de la situación real en que vivimos, y que en términos científicos se expresa a través de la teoría de la dependencia.

Este punto de referencia que no es accidental remite - en la exigencia axiológica a la centralidad de la libertad, de la liberación como forma histórica y como ideal que debe juzgar y orientar las prácticas políticas.

De ahí que lo sociopolítico no pueda considerarse como apéndice a un sector puramente práctico dentro de la reflexión y la problemática general de los valores; antes por el contrario, se constituye en el marco global de referencia de los valores.

Esta primicia, esta jerarquización viene dada por el - carácter y el fundamento mismo de lo sociopolítico. Al referirse a la estructura relacional del hombre y su constitutivo central, la libertad, no puede menos que ser la instancia central de todos los valores que en último término se orientan a la plena realización del individuo.

La libertad por otra parte conlleva los caracteres de lo comunitario, la exigencia de la justicia y la participación universal política en cuanto se considera no solo ni - principalmente como una cualidad de autodeterminación sino

como el proyecto histórico a través del cual el hombre alcanza y realiza su esencia.

La libertad radica en nuestra actitud general frente a la vida, en la actualización de nuestra esperanza de continuo devenir. Dice James, que la libertad consiste "en la capacidad de mantener el predominio de la idea elegida" mediante la reflexión y la deliberación se mantiene la imagen de lo que uno, por encima de todo, quiere llegar a ser y de este sistema supervalorado emanan hechos y decisiones. (43)

El ideal de libertad no es un postulado abstracto sino exigencia de la misma realidad y de la estructura del hombre. Lo sociopolítico centralizado en la libertad viene a señalar, entonces, el futuro, el horizonte, el marco y criterio último de verdad y de valor, de la acción política.

#### 3.4.3. Valores sociopolíticos y autorrealización

La libertad, punto céntrico de los valores sociopolíti-

---

(43) ALLPORT, G.W. Op.Cit. P. 654.

cos, la podemos definir como la vocación a la autorrealización de la persona humana. Los deterministas del siglo pasado niegan al hombre la libertad. Según ellos la libertad del hombre es una ilusión óptica. El hombre nace sin haberlo querido y del mismo modo morirá, sin que nadie le pida su opinión.

Frante al círculo infernal del determinismo, de sus inconsecuencias y de sus imposibilidades, el existencialismo de Sartre -como el de sus maestros y discípulos- proclaman muy en alto la libertad del hombre. Según él, la libertad no es solamente la principal característica del hombre, sino que se identifica con su ser mismo. "La libertad -dice Sartre- no es una cualidad añadida o una propiedad de mi naturaleza; ella es con toda exactitud, la tela de mi ser". (44)

En las ideas de Sartre y en las de sus seguidores, sobre libertad, hay muchos excesos que nos es imposible compartir. Para ellos el hombre es absolutamente libre, dueño úni-

---

(44) SARTRE, J.P. "El Ser y la Nada". Edit. Suramericana, Buenos Aires, 1964. P. 514.



co y sin restricciones de su destino y de su posición en el universo; libre de darse a sí mismo y al universo el sentido que quiera. Pero no es libre en todo, salvo de no ser libre. La libertad sartriana no es el don de Dios, trascendente ni una conquista del hombre sobre la naturaleza; es la fatalidad del hombre; "estoy condenado a ser libre" (45). Esta libertad no es creadora; coincide en el fondo con la nada que se halla en el corazón del hombre. La realidad humana no es bastante, por ello no es libre (46). "La libertad no podría ser otra cosa que la aniquilación". (47) Si lleváramos las afirmaciones de Sartre a sus consecuencias lógicas, sólo tendríamos una apariencia de libertad y volveríamos a caer en el determinismo más absoluto. En sus escritos posteriores al "Ser y la Nada", Sartre, parece haber abandonado algunas de sus primeras concepciones y afirma la libertad humana en un sentido muy cercano a aquél en que nosotros la entendemos.

La libertad es en el hombre poder creador, y todo acto

---

(45) Ibid. P. 515

(46) Ibid. P. 515

(47) Ibid. P. 515

creador le proporciona una prueba exterior de su libertad y de la libertad de los demás. El vínculo existente entre libertad y creación no permite considerar el instinto evolucionado de ciertos animales como un esbozo de libertad. El instinto por evolucionado que sea, no crea nada, no inventa ninguna solución nueva; aún realizando cosas maravillosas -a veces muy superiores a las creaciones libres- sólo repite automáticamente el movimiento impreso en la naturaleza del animal. Entre el instinto más evolucionado y la más ínfima de las libertades, existe la enorme diferencia que separa la naturaleza del espíritu. El instinto trabaja siempre por el bien del individuo o de la especie; la libertad, por el contrario, otorga al hombre el temible poder de crear su propia desdicha y la de su especie. La bomba atómica constituye una prueba patente del poder creador de la libertad. Emmanuel Mounier ha dicho justamente que, gracias al descubrimiento de la energía atómica, la libertad humana adquirió un grado de perfección que jamás había poseído.

La libertad humana no es absoluta y tampoco es algo dado. Sus partidarios y sus adversarios han errado con frecuencia, en sus discusiones, porque tanto los unos como los

otros han hablado de ella como de un absoluto. Desde la creación del hombre, todo ser humano viene a este mundo con el germen de cuanto le permitirá llegar a ser verdaderamente hombre. Por ser la libertad una de las principales cualidades del espíritu -y el hombre no es hombre sino por el espíritu-, existe en él también desde el comienzo, el germen de la libertad. Más éste es sólo el aspecto metafísico del problema. El hombre no está condenado a ser libre, pero llamado a llegar a serlo; su libertad es una conquista sobre la naturaleza; es la libertad misma la que realiza su libertad. Y en ningún momento de la existencia humana, por elevado que sea el grado de autenticidad, llega nuestra libertad a ser absoluta.

El ser humano no se halla solo en la naturaleza. Se encuentra en situación con respecto a los demás hombres, es decir, con respecto a las demás libertades. Desde los comienzos de su vida consciente, encuentra voluntades que lo contradicen, lo llaman, y aprendiendo a decirles que no, adquiere su propia libertad.

Más importante, tal vez, para la afirmación de la vo-

luntad, son las condiciones sociológicas, económicas, políticas de la civilización en cuyo seno se vive y que constituyen uno de los elementos más importantes de mi situación. Para ciertos seres, el peso de estas condiciones sociológicas -hereditarias o actuales- puede resultar a tal punto pasado, que parecan sometidos a una verdadera fatalidad y su libertad no podrá ejercerse sino dentro de un círculo espantosamente restringido.

Se trata por tanto de conquistar, no solamente la libertad personal sobre las fuerzas del determinismo que se hallan en nosotros, sino además la libertad social. El existente auténtico no podría tolerar un mundo en que las excesivas -preocupaciones materiales, la inseguridad total, la ausencia de toda posibilidad de iniciativa, incluso en la organización de su vida, hacen ilusoria la libertad para toda una clase social. Los proletarios no son apenas más libres que los esclavos de antaño. El esclavo y el siervo no tenían, es cierto, ninguna independencia; pero formaban parte de una comunidad que no los abandonaba. El obrero moderno aspira al establecimiento de una comunidad en la que cada hombre no esté más solo; de un orden social que permita a todos los hombres

vivir como hombres. Tiene la conciencia casi instintiva de que no es un átomo separado cuya libertad no mantendría vínculo con la de los demás.

La libertad es la cualidad fundamental del ser espiritual, encargado de la realización de la propia vocación. Es, de entre todos los atributos de su yo, aquél al cual menos derecho tiene a renunciar, puesto que esto significaría descender, no solo moral sino también ontológicamente. Al abdicar, de lo que hay en él de más específicamente humano, el hombre que hubiera enajenado su libertad descendería de la jerarquía del ser a la de cosa.

El hombre es libre exactamente en la medida en que es hombre, en la medida en que trasciende la naturaleza. Como todos los seres humanos, no la trascienden en el mismo grado, la libertad no es, por lo tanto, igual en todos. El existente inauténtico, sumergido en la cotidianidad gris y monótona, seguidor de las tradiciones, las rutinas, los prejuicios y las recetas para pensar, querer y actuar propias de su medio, es sólo mediocrementemente libre. No tiene prácticamente proyecto propio, y acepta su cotidianidad, pero no en función de una

intención superior.

Cuanto más auténtica es la existencia, mayor es la libertad. Hombres como Francisco de Asís y Gandhi adquirieron una libertad casi perfecta; en ellos, incluso la mayor parte de los actos del hombre, se encontraban subordinados a un proyecto superior, que supera los intereses inmediatos del individuo o de la especie, y se han convertido por lo tanto, en actos humanos, es decir, han adquirido cierta libertad. Cuando se desea saber si el hombre es libre o no lo es y qué es la libertad humana, no es a los "primitivos" a quienes hay que preguntarlo, sino a los hombres que han alcanzado la cúspide de la libertad. (48)

### 3.5. Valores Religiosos

Con la palabra "cultura" se indica el modo particular como un pueblo, los hombres cultivan su relación con la na-

---

(48) LEPP, Ignace. La Existencia Auténtica. Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1963. P. 50 y ss.

turalista, entre sí mismos y con Dios (49), de modo que puedan llegar a "un nivel verdadera y plenamente humano" (50) que caracteriza a los diversos pueblos.

La cultura así entendida, abarca la totalidad de la vida de un pueblo: el conjunto de valores que lo animan y desvalores que lo debilitan y que al ser participados en común por sus miembros los reúne en base a una misma "conciencia colectiva" (51). La cultura comprende a sí mismo, las formas a través de las cuales aquellos valores o desvalores se expresan y configuran, es decir, las costumbres.

La lengua, las instituciones y estructuras de convivencia social, cuando no son impedidas o reprimidas por la intervención de otras culturas dominantes.

Lo esencial de la cultura está constituido por la actitud con que un pueblo afirma o niega la vinculación religio-

---

(49) CONCILIO VATICANO II. Constitución Pastoral *Gaudium et Spes* 53b.

(50) Ibid. 53a.

(51) Ibid. 53c.

sa con Dios, por los valores o desvalores religiosos. Estos tienen que ver con el sentido último de la existencia y radican en aquella zona más profunda donde el hombre encuentra respuestas a las preguntas básicas y definitivas que lo acosan, sea que se las proporcionen con una orientación positivamente religiosa o, por el contrario, atea. De aquí que la religión o la irreligión sean inspiradoras de todos los restantes órdenes de la cultura -familiar, económico artístico, político, etc.- en cuanto los libera hacia la trascendente o los encierra en su propio sentido immanente.

La cultura del pueblo latinoamericano está impregnada de fé y con frecuencia sin una conveniente catequesis, se manifiesta en las actitudes propias de nuestro pueblo, penetradas de un hondo sentido de la trascendencia y, a la vez, de la cercanía de Dios. Se traduce en una sabiduría popular - con rasgos contemplativos, que orienta el modo peculiar como nuestros hombres viven su relación con la naturaleza y con los demás hombres; en un sentido del trabajo y de la fiesta, de la solidaridad, de la amistad y el parentesco. También en el sentido de su propia dignidad, que no ven disminuida por su vida pobre y sencilla.



### 3.5.1. Religiosidad Popular.

Por religión del pueblo, religiosidad popular, se entiende el conjunto de hondas creencias selladas por Dios, de las actitudes básicas que de esas convicciones se derivan y las expresiones que las manifiestan.

Se trata de la forma o de la existencia cultural que la religión adopta en un pueblo determinado. La religión del pueblo latinoamericano, en su forma cultural más característica, más de expresión de la fe católica, es un catolicismo popular.

Esta religión del pueblo es vivida preferentemente por el pueblo, "pobres y sencillos" (52) pero abarca todos los sectores sociales y a veces es uno de los pocos vínculos que reúne a los hombres en nuestras naciones políticamente tan divididas. Esa unidad contiene diversidades múltiples según los subgrupos sociales, étnicos, e incluso, las generaciones.

---

(52) PABLO VI, Exhortación Evangelii Nuntiandi 48.

Como elementos positivos de la religiosidad popular se pueden señalar: la presencia trinitaria que se percibe en devociones y en iconografías; el sentido de la providencia de Dios Padre; Cristo, celebrado en su Misterio de Encarnación, en su Crucifixión, en la Eucaristía y en la devoción al Sagrado Corazón; amor a María, venerada como Madre Inmaculada de Dios y de los hombres; como Reina de nuestros países y del continente entero; los santos como protectores; los difuntos; la conciencia de dignidad personal y de fraternidad solidaria; la capacidad de expresar la fe en un lenguaje total que supere los racionalismos (canto, imágenes, gesto, color, danza); la capacidad de expresar la fe; la integración honda de los sacramentos y sacramentales en la vida personal y social.

Los aspectos negativos son de diversa índole: de tipo ancestral: superstición, magia, fatalismo, idolatría, fetichismo y ritualismo. Por deformación de la catequesis: arcaísmo estático, falta de información e ignorancia; reinterpretación sincretista, reduccionismo de la fe; sectas religiosas orientales, políticas, económicas y sociales; desarraigo y proletarianización urbana a consecuencia del cambio -

cultural. Todos estos fenómenos son verdaderos obstáculos para el desarrollo de una auténtica religiosidad.

La religiosidad del pueblo, en su núcleo es un acervo de valores que responde con sabiduría cristiana a los grandes interrogantes de la existencia. La sapiencia popular católica tiene una gran capacidad de síntesis vital; así con lleva creadoramente lo divino y lo humano; Cristo y María, espíritu y cuerpo; comunión e institución; persona y comunidad; fé y patria; inteligencia y afecto. Esa sabiduría es un humanismo cristiano que afirma radicalmente la dignidad de toda persona como hijo de Dios, establece una fraternidad fundamental, enseña a encontrar la naturaleza y a comprender el trabajo y proporciona las razones para la alegría y el humor, aún en medio de una vida muy dura. Esa sabiduría es también un principio de discernimiento, un instinto evangélico por el que capta espontáneamente cuando se sirve en la Iglesia al evangelio y cuando se le vacía y asfixia con otros intereses. (53)

---

(53) JUAN PABLO II, Discurso Inaugural III, 6 AASLXXI.  
P. 203.

3.5.2. Desarrollo total mediante los Valores Humanos.

El hombre tiene conciencia aguda y embriagadora de su libertad creadora y de su responsabilidad en el universo.

Se conoce científicamente. No ve en su existencia tantos misterios como en otras épocas. Cree que podrá satisfacerse a sí mismo.

Le interesa mucho analizar las situaciones y consecuencias de los actos realizados bajo su responsabilidad.

Hasta hace poco el entorno del hombre era el cosmos que no podía dominar y en el que con ingenua facilidad adivinaba manifestaciones de orden salvífico: Dios era "tapaagujeros" como repiten Bonhoeffer, Robinson.

Se ha pasado de la concepción cosmocéntrica a la antropocéntrica de la realidad. El hombre no es un objeto entre los demás, sino centro, horizonte y meta de todos. (54)

---

(54) RODRIGUEZ MEDINA, J.J. Pedagogía de la Fe. Ediciones Sígueme, Editorial Bruño, 1972. P. 414.

El progreso técnico que está creando la nueva figura del hombre ha desbancado formas antiguas de interpretar el fenómeno religioso. Y es lógico. En efecto, muchas de las motivaciones que hacían brotar la necesidad de Dios en la religión tradicional eran de orden técnico: necesidad de Dios para obtener seguridad humana, bonanza, de los tiempos atmosféricos, salud física, seguridad frente a la muerte repentina..., hasta tal punto Feuerbach afirmaba que es el hombre quien ha creado a Dios y no Dios al hombre.

Esta situación ha cambiado. El hombre construye en cierto modo la naturaleza a su medida. Es el antropocentrismo que tanto caracteriza a nuestra época. La propensión espontánea del hombre es la immanencia, que dificulta encontrar a Dios en la historia humana. En la medida que el dominio científico avanza, parece disminuir la presencia de Dios en la naturaleza.

Vamos a Dios más lejano desde que la naturaleza parece degradada a materia de acción humana. Lo que acontece en el mundo no se experimenta ya como inmediata acción de Dios. No hay milagros y, si los hay, no resultan inmediatos para -

nosotros, sociológica y psicológicamente hablando. Lo extraordinario es tarea ofrecida a la ciencia para su esclarecimiento. "La miseria del mundo no induce a orar. El mundo hominizado y desnumenizado significa empalidecimiento de Dios, su lejanía. El hombre tiene propensión espontánea y connatural al ateísmo práctico, al menos de momento". (55)

Esta nueva forma de ver la naturaleza no contradice a la revelación la cual nos enseña que el mundo fue puesto por Dios en las manos del hombre para que dedusca sus virtualidades. Por tanto aquella mentalidad profana debe poseer sentido positivo e histórico-salvífico, y constituir una tarea religiosa, ofrecida a la teología pastoral catequética para su esclarecimiento.

No es evidente que el hombre científico moderno sea menos humano y moral que el tradicional. La dedicación, la seriedad y las relaciones que la aventura científica requiere, y el sentimiento vital que la acompaña, crean y favorecen

---

(55) RAHNER, K. El Hombre Actual y la Religión. Revista de Occidente 13, 1966. P.P. 314-315.

ciertas virtudes y actitudes que son como la réplica o reflejo humano-moral de la actividad científica : objetividad, compañerismo, solidaridad, seriedad en el trato con las cosas, modestia y sosiego, espíritu de abnegación.

Estas virtudes vividas y aceptadas como valores reales, crean cierta relación auténtica con Dios, porque:

"cuando hablamos de Dios mentamos a ese al cual encontramos aun cuando no le demos ningún nombre y apartemos de él medrosamente la mirada, en cuanto reconocemos el poder y el alcance de nuestra libertad en el peso de nuestra existencia". (56)

### 3.6. Valores Estéticos

Como ocurre con el bien, lo bello tampoco puede definirse en sentido estricto. Su carácter vivencial y, en este sentido, irracional, no permite tal definición. Lo mismo que en el caso de lo ético, lo de lo estético sólo puede intentarse aclarar su esencia poniendo de relieve sus aspectos más importantes.

---

(56) Rahner, K. Op.Cit. P. 321.

Lo estético tiene carácter axiológico. La vivencia artística es una vivencia de valor; la creación artística es una creación de valor. Este hecho es reconocido universalmente. Sólo puede dudar del carácter del valor de lo estético quien no tenga sensibilidad para esta esfera.

Lo estético expresa un valor espiritual, constituye una clase de valores superiores. El acto estético es acto espiritual. Sólo seres espirituales pueden tener vivencias estéticas y producir objetos estéticos. Lo estético es un valor propio, esto resulta por pertenecer a la clase de valores superiores, pues todos estos valores son valores propios.

Lo estético significa algo objetivo. Esta nota también es compartida con los restantes valores espirituales. Todos ellos son algo más que meros estados de ánimo del sujeto, como formas vivenciales de una conciencia. Representan algo suprasubjetivo, que se ofrece al sujeto y que él puede recibir. El valor ético de un sentimiento o el contenido estético de una obra de arte son igualmente ajenos al arbitrio del sujeto que valora. Se le presentan exigiendo ser reconocidos. No apuntan hacia el que valora sino que éste tiene



que apuntar hacia ellos.

Las notas que se han destacado corresponden tanto a los valores estéticos como a los demás valores espirituales.

Entre los aspectos que fundamentan los valores estéticos podemos señalar :

Los valores estéticos se refieren no tanto a su contenido axiológico cuanto a sus portadores. Pero este rasgo se distingue con especial claridad con respecto a los valores éticos. En efecto, mientras éstos sólo pueden llegar a existir en seres personales, los valores estéticos son menos exclusivos. El portador de un valor estético no necesita poseer un carácter personal. En el fondo, los valores estéticos pueden realizarse en todos los valores. Ni siquiera tienen que tener realidad. Una objetividad ideal, por ejemplo, una igualdad matemática, también puede tener valor estético. También se habla con razón de la estructura arquitectónica de un sistema filosófico. Por consiguiente, lo estético posee con respecto a su región objetiva una universalidad que le falta a los otros valores.

Lo estético no pertenece al orden del pensamiento, del concepto, sino que es siempre algo que se experimenta intuitivamente, una vivencia que puede ser un acto de visión o de audición, o de la fantasía representativa. Querer quitar a lo estético este carácter intuitivo y sensible sería destruir su esencia.

El objeto estético no sólo posee un aspecto intuitivo sino también otro no intuitivo. A lo primero podríamos llamarlo cara externa; al segundo su faz íntima.

Los valores estéticos no son puros valores del contenido que se manifiesta o de la idea. "Lo bello" en sentido estricto no está en la idea misma sino, según palabras de Hegel, en el resplandor sensible de la idea. Los valores estéticos no son ni valores de lo real y tampoco valores de la idea, sino valores de una relación entre ambos. Es la manifestación de un fondo ideal en la forma real.

Lo peculiar del objeto estético es la forma del fondo que se manifiesta; pero éste es irreal.

### 3.6.1. La Experiencia Estética.

Admitiendo que toda creación tenga un valor estético, no por eso queda resuelta la cuestión relativa a la naturaleza de lo bello; porque la imaginación creadora se traduce en formas diversas, que se diferencian de las que se califican como bellas o feas, constituyendo órdenes de fenómenos, separados por caracteres subjetivos y objetivos propios, y que aspiran a ser considerados como otros tantos valores humanos. La lógica, la economía, la moral, el derecho y la religión, se proponen realizar, como valores ideales, la verdad, la utilidad, el bien, la justicia y la santidad; y en todas estas disciplinas la imaginación puede inventar, realizando una función estética que, sin embargo, difiere de la creación de lo bello, que entra en el dominio exclusivo de la sensación llamada estética en sentido estricto. El fenómeno de lo bello, en toda su amplitud, comprendiendo lo bello y lo feo, en la naturaleza como en el arte, tiene por base la actividad libre dentro y fuera de la conciencia. Pero - esta misma forma de actividad se presenta también en las creaciones lógicas, económicas, morales, jurídicas y religiosas, que como las artísticas, afectan un doble aspecto síquico y

social y tienden a construir normas del pensamiento y de la voluntad, criterios para distinguir y juzgar, y móviles para producir acciones conscientes.

La diferencia profunda que la filosofía contemporánea establece entre Ciencia y Arte, no como resultado de la establecida desde Aristóteles entre lo teórico y lo práctico, entre el pensamiento y la acción, sino entre las dos actividades, la ordenadora y la libre, marca la diferencia que existe entre la verdad, como valor medio, y lo bello como valor fin. La actividad lógica ordenadora, que elimina la libertad para constituir la ciencia, entra como auxiliar de la actividad libre que informa la obra bella o que es producida por su contemplación estética. Lo bello no se demuestra como la verdad, se le intuye, se le siente, se comprende así su naturaleza, porque la inspiración que lo engendra o brota de él, escapa al procedimiento exclusivamente lógico de la deducción. Jamás podrá explicarse por ésta, la génesis de la obra artística, que es concreta, ni el estado estético de la admiración penetrado de libertad y de sentimiento.

La inteligencia puede colaborar en la realización de ambos fenómenos; puede preparar los elementos de la inspiración y secundar los esfuerzos empleados por ésta al objetivarse; pero de ninguna manera sustituir a la función imaginativa y libre de la creación bella.

El gran error del intelectualismo ha sido atribuir al pensamiento una función contemplativa como la estética, una función primordial y teórica, situándose al arte en el dominio de la actividad práctica, subordinada a la anterior. Invertidas esas funciones por el voluntarismo contemporáneo, el pensamiento ha quedado reducido al papel que le corresponde en la síntesis síquica, de instrumento auxiliar de la libertad en la adecuación de ésta al medio en el que debe ejercerse. Tales son las relaciones entre lo verdadero y lo bello, entre el fenómeno lógico y el fenómeno estético, entre la ciencia pura y el arte puro.

El fenómeno estético es esencialmente desinteresado no persigue un fin fuera de sí, ni económico, ni moral, ni religioso; tiene su fin en sí; lo cual constituye su carácter esencial.

Si el fenómeno estético se diferencia radicalmente del lógico y del económico, no sucede lo mismo con el moral, con el que tiene mucha analogía. La emoción estética, asociada íntimamente a la emoción moral, al contemplar la belleza de las acciones, se deriva de una causa diferente, sin embargo, la conciencia estética goza con lo que tiene de libre la acción, mientras que la moral goza con lo que tiene de ordenada o de adecuada la norma. El acto moral se funda especialmente en el poder de inhibición de la conciencia, y aún en los actos positivos de hacer, supone la inhibición absoluta de los actos opuestos. No sucede lo mismo con el acto estético, que es esencialmente expansivo. El goce estético se funda en la intuición de lo ideal; el goce moral en la comparación del hecho con el precepto en el que la función reflexiva supera a la intuitiva hasta el punto de inutilizarla. Por eso en la belleza hay intuición y reflexión al mismo tiempo; se siente su belleza y se puede despetrar su moralidad, como una consecuencia lógica del precepto universal y abstracto.

El fenómeno religioso tiene con el estético más profundas analogías. Nacieron juntos en la creación del Mito, co-

no dice Wundt y no se han separado jamás completamente. El fenómeno religioso ha buscado siempre en la forma estética su expresión más completa y eficaz. Pero no es menos clara su diferencia, si se considera el papel que la libertad desempeña en uno y otro fenómeno. El estado religioso es de liberación de emancipación del mundo, pero de sumisión absoluta a la divinidad. El estado estético es de profunda libertad. En el fenómeno religioso, la norma dictada por la voluntad divina y conocida por la revelación, es todo; en el estético la inspiración no se sujeta a norma alguna; ni la obra artística sufre su imposición, ni el goce estético se amolda a ella. En ambos, el sentimiento de liberación es profundo, pero su causa y su tendencia difieren radicalmente. Ambos coexisten en el mito original; pero el mito es, ante todo, obra de la imaginación creadora, fenómeno estético por excelencia. La revelación es una inspiración estética o es un misterio inexplicable. Sin esa inspiración el mito no habría existido jamás.

El valor religioso se asocia al estético, sirviendo también de contenido al sentimiento producido por la obra de arte. Las formas estéticas más elevadas del arte han tenido -

por objetivo la expresión del principio divino. El templo, la estatua del dios, el cuadro religioso, la música con profundidad mística y la poesía lírica, como revelación de lo que hay de divino en el fondo del alma, han expresado un contenido religioso más o menos directamente, con mayor o menor intensidad. El sentimiento de emancipación, que caracteriza a los dos valores estético y religioso, los asocia en las expresiones artísticas del espíritu. (57)

### 3.6.2. El Arte en la Cultura Popular Latinoamericana.

El artista sólo puede crear lo que previamente ha intuído. Toda producción artística va precedida de la vivencia artística o intuición artística. El artista intuye un valor estético y entonces le da la forma. De este modo toma forma su idea artística.

El producto de la actividad artística es la obra de ar-

---

(57) FROMDIZI, Misieri. El Hombre y los Valores en la Filosofía Latinoamericana. Fondo de Cultura Económica, México, 1974. P.P. 217-218.



te que se distingue de los productos de la naturaleza por tener su origen en la actividad humana.

En América Latina el surgimiento de un arte popular vinculado a las condiciones sociales actuales es reciente. En él han influido diferentes experiencias espontáneas de arte popular, algunos artistas de vanguardia que se han preocupado por acercarse al pueblo y a determinados fenómenos sociales como el desarrollo tecnológico, la concentración urbana, el aumento de conciencia política en el pueblo y el surgimiento de los movimientos de liberación.

Todas las artes han sido influenciadas en los últimos quince años por esta tendencia. Han surgido numerosos conjuntos teatrales de extracción popular que representan críticamente la historia y las condiciones de injusticia en que viven los trabajadores y los marginados. Lo mismo sucede con el cine, en el que se encuentran muchas obras críticas. A la novela la inserción del tema social como denuncia le ha conferido altura internacional. La canción de protesta, como fenómeno universal, ha sabido casarse entre nosotros con la música folclórica para constituir un verdadero clamor en

favor del pobre y de la injusticia. La pintura por su parte, ha sido de las primeras en plasmar a través de murales, cuadros, carteles, los temas de la revolución, la miseria y el antiimperialismo.

### 3.6.2.1. Folclore y Arte Popular.

Tradicionalmente se considera el folclore como la expresión más genuina del arte popular. La misma raíz del término (vol o folk) significa pueblo, nación. Lo folclórico hace relación a lo popular, pero teniendo sólo en cuenta el pasado las tradiciones; se desinteresa del futuro del pueblo, de su proyecto sociopolítico. Más aún, el pasado sólo es acogido en aquellas expresiones que se han mantenido independientemente de las crisis sociales. No rescata el folclore una historia viva, sino que nominaliza rasgos de una historia muerta.

Por tal motivo, lo folclórico que constituye originalmente un elemento del arte popular, no coincide con éste ni mucho menos lo agota. El arte debe responder a la realidad total del pueblo como conjunto vivo orientado hacia el futuro.

ro. El proceso cultural latinoamericano se caracteriza por la hibridez como categoría clave. El mestizaje anula determinados elementos de las culturas aborígenes y crea nuevas expresiones incorporando elementos de las culturas advenedizas.

Sólo a partir del proyecto de liberación es posible conferirle un sentido definido a esta hibridez del pasado cultural. La historia del conjunto de pueblos que integran el gran pueblo latinoamericano, aunque manifiesta distintos modos de mestizaje cultural, se nos revela hoy como una sola historia bajo los signos de la misma explotación y la resistencia solidaria. Nuestro sincretismo cultural no es la consecuencia de una conciliación experimental, sino de los enfrentamientos entre nativos y conquistadores, entre criollos y metrópolis, entre oligarquías nacionales y pueblo nuevamente explotado. Fruto de este mestizaje ha sido la gran mayoría de nuestras expresiones artísticas, en todos los géneros : literatura, pintura, escultura, música y danzas.

La frontera entre lo popular nacional y lo dependiente no es la que separa lo autóctono de lo mestizo, como pretenden algunas corrientes estéticas, sino la que distingue las

manifestaciones artísticas que impulsan la liberación de las que vinculan la política dominadora. No son modelos para la estética popular los que buscan la novedad permanente a la saga de la moda exterior. Pero tampoco lo son los que se limitan a resucitar expresiones aborígenes sepultadas hace siglos, como si en ellas pudiera encontrarse ya definido para siempre el ser de un pueblo que ya es propiamente mestizo.

El arte popular, en conclusión, no es confundible con el folclore. Posee mucha mayor amplitud, profundidad, criticidad y proyectividad. Un indicador del arte popular lo constituye el que sea o represente alguna respuesta comprometida a una necesidad colectiva, es decir que exprese la conciencia solidaria de un conflicto e invite a superarlo.

### 3.6.3. Desarrollo Artístico en Latinoamérica.

Durante la colonia la producción artística fue realizada en su mayor parte por retablistas, pintores, escultores, y grabadores, que no se consideraban artistas sino simples artesanos que ejecutaban pedidos sobre todo eclesiásticos. Con la independencia, la formación de oligarquías nacionales,

el desarrollo de campañas militares y de obras públicas ofrecen a los artistas nuevos campos de creatividad.

La autonomía del arte sólo se inicia en Latinoamérica con el siglo XX, y se distinguen tres grandes etapas:

1. El modernismo literario y el surgimiento de las primeras vanguardias en las artes plásticas;
2. La novela; la pintura de carácter social; el marxismo y el indigenismo;
3. La creación de un arte urbano predominantemente experimental

En el primer período abarca hasta la tercera década del siglo. Los escritores más bien se aferran con nostalgia a los sentimientos y formas de vida de la aristocracia terrateniente, en decadencia frente al desarrollo científico industrial incipiente. Predomina la lírica género apto para desvincularse de lo social.

El segundo período, que dura hasta la década del sesen-

ta, se caracteriza por la toma de conciencia del desarrollo industrial urbano. La novela social, el indigenismo y el myralismo marcan el paso de lo lírico a lo épico. El lenguaje aristocrático abre paso al lenguaje popular.

El tercer período corresponde al fenómeno del desarrollo que alcanzó su apogeo en los años sesenta. El desarrollo económico consistió en transplantar los modelos del desarrollo europeo a nuestros países para sacarlos del subdesarrollo. Grandes empresas latinoamericanas, filiales de multinacionales extranjeras, financiaron artistas, concedieron becas, establecieron premios, abrieron salas de exhibición. Se introdujeron nuevos materiales (acrílico, plástico, poliáter) y nuevos procedimientos (técnicas lumínicas y electrónicas) en la producción artística.

Pero con el fracaso de los proyectos desarrollistas, en la imposibilidad de independizar realmente las economías nacionales y redistribuir el ingreso, fracasaron también las esperanzas del desarrollo estético, promovido por las vanguardias que quedó privado de apoyo financiero. La modernización de los procedimientos formales y la difusión masiva de los -

medios de comunicación no pudieron realizar la revolución cultural deseada. Y los artistas que en las sociedades industriales han sido incorporados fácilmente al proceso de proceso de producción del sistema como diseñadores de objetos de consumo diario, manipuladores de los medios de comunicación, dibujantes, historietistas y músicos al servicio de la comunidad, etc., en nuestro continente han debido optar por alguna de estas tres renuncias: emigrar a los centros internacionales para competir con los artistas metropolitanos; diseñar publicidad o artículos suntuarios para la alta burguesía dedicarse a algo productivo y dejar el arte para los ratos de ocio. (58)

#### 3.6.4. Lo estético y su Influjo en la Personalidad.

Lo estético, pertenece a los valores espirituales. Esto quiere decir que la vivencia estética y la creación artística son un hacer espiritual, un ejercicio de nuestras fuerzas espirituales. Pero este ejercicio significa siempre un

---

(58) MARQUINES ARGOTE, Germán y Otros. Op.Cit. P. 465.

fortalecimiento de lo que hay de espiritual en nosotros. Y por lo tanto, debemos ver un primer efecto positivo de lo estético en el hecho de que al cultivarlo aumente nuestra espiritualidad e intimidad.

Lo estético amplía y enriquece nuestro espíritu. Cuando tenemos la experiencia de un gran arte, por ejemplo, de un drama de Shakespeare, se amplía nuestro horizonte espiritual. Lo estético no sólo amplía el espíritu, sino también lo eleva. El placer de lo bello significa una elevación del espíritu por encima de la monotonía de la vida cotidiana con sus necesidades y cuidados y hasta una elevación por encima de toda la realidad terrena. Esto se aplica no sólo a los placeres del arte más elevado en el cual nuestra alma asciende a las regiones más altas; vale también para las vivencias de las bellezas naturales.

La vivencia estética hace armónico, fomenta la armonía interior de las fuerzas esenciales del hombre. El hombre es un ser sensible y espiritual. Debido a su diversidad hay tensión entre ambos componentes de su ser. La lucha entre el hombre superior y el hombre inferior, entre el espíritu y



la carne, se basa en la estructura esencial del hombre y por tanto es un fenómeno humano general. Como lo estético significa una asociación y compenetración de lo anímico y lo sensible, un enlace del espíritu y la carne. Ya no hay tensión entre ambos elementos sino plena armonía; pero esta armonía es necesariamente compartida por el que tiene relaciones íntimas con lo estético.

Finalmente lo estético eleva al hombre al plano de lo religioso. Sin exageración puede decirse que para muchos - hombres, la vivencia estética es el vehículo de la vivencia religiosa. El placer del arte superior le presta alas a su alma, por así decir, de modo que asciende de la región terrena immanente, a la supraterrana y trascendente. La música es especialmente apta para aproximarse al vislumbre y la visión de lo divino. (59)

---

(59) HESSEN, Johannes. Op.Cit. P. 464 y ss.

### 3.6.5. Lo Trágico.

La tragedia representa la categoría que con mayor fidelidad describe la condición humana. En verdad lo trágico ha preocupado bastante a la humanidad. Quizás porque conduce a la manifestación de su paradójica intimidad: despliegue de pasiones, unas de profunda nobleza y otras de impresionable ruindad y baja.za.

En efecto la cualidad típica de lo trágico viene a ser la realidad humana. En la tragedia se constata la paradoja humana, el confrontar la sublimidad en sus ricos horizontes y tener que retornar a nuestra realidad. Tiene razón Pascal cuando afirma que:

"Es peligroso hacer ver demasiado al hombre cuán semejante es a los animales, sin mostrarle su grandeza. Es también peligroso todavía dejarle que ignore lo uno y lo otro. Es preciso que el hombre no crea que es igual a los animales ni a los ángeles, y que no ignore lo uno ni lo otro".

Antes que el significado literal, interesa más el metafórico de la tragedia. El primero se deriva de las representaciones dramáticas de los griegos. Recordemos a Esquilo,

Sófocles y Eurípides. De este sentido depende la comprensión del segundo. Este nos muestra la realidad humana que desciende hasta lo inhumano. El dolor producido a la víctima es tan intenso que sobrepasa los límites del pensamiento físico y moral. En esta forma la tragedia indica lo que en el hombre hay de animalidad, pero también de sensibilidad y capacidad de experimentar el dolor.

Federico Nietzsche en su obra "El Origen de la Tragedia" plantea el problema del "espíritu apolíneo" y el "espíritu dionisiaco".

El análisis del "espíritu apolíneo" y del "espíritu dionisiaco" tal como lo quiere Nietzsche, revela ambiciones y desmesurados propósitos. El origen del mito trágico en el cual se descubre claramente el grandioso problema griego, - traduce artísticamente para Nietzsche la dualidad agónica de la misma existencia; el conflicto y el sufrimiento latentes desde siempre y para siempre en el mundo; el contraste extraño entre la apariencia y la realidad, que en el caso de Grecia, habla de modo ejemplar de un antagonismo original y - constructivo, valorado con júbilo por Nietzsche conforme al

patrón schopenhaueriano, para interpretar personalmente a la vez la vida y el arte de los griegos, el problema contemporáneo de la música.

Con la palabra "dionisiaco" se expresa una arrobada - adhesión al carácter fundamental de la vida, a lo que en to do cambio permanece igual, igualmente feliz; se expresa la gran simpatía en el goce y la pena, que sanciona y consagra; incluso, los más horribles e inquietantes aspectos de la vida; se expresa la eterna voluntad de generación, de fecundidad, de regreso, con el unitario sentimiento de la necesidad de crear y de destruir. A este mundo dionisiaco, el pensador alemán, opone el "apolíneo", con el que designa, la contemplación estética de un mundo soñado, de un mundo embellecido por la imaginación que se libera así del devenir. Ambos mundos son instintos artísticos de la misma naturaleza; al enfrentarse mutuamente, nace el arte. Mientras en el sentimiento apolíneo de la existencia el griego pretende y busca dominar la propia voluntad de lo monstruoso (en el fondo del pueblo heleno yace lo salvaje, lo artístico) para erigir un altar a la belleza; la tragedia es sin embargo, un sentimiento dionisiaco cuyos elementos propiamente dichos

están representados en los sátiros, imágenes del hombre ebrio por la cercanía del dios. Para Nietzsche este ser dionisiaco se halla más cerca de la naturaleza esencial humana que el hombre apolíneo, el hombre de cultura. De ahí que los griegos, pueblo apolíneo en el momento en que surge la tragedia es el principio de la "afirmación suprema" que acepta todo lo que existe sin escrúpulos ni dilaciones morales, que acoge y recibe a la naturaleza y a la vida en su esencia más prístina; como consecuencia de este principio surge en Nietzsche la aversión contra toda cultura que pretenda la racionalidad; como por ejemplo, el cristianismo que relega al arte a una función secundaria, sometido a lo moral. Lo esencial de este primer intento filosófico nietzscheiano es que el arte cobra por vez primera categoría metafísica, más allá del bien y del mal, y, por tanto, también de cualquier tipo de interpretación moral. (60)

---

(60) NIETZSCHE, Federico. "El Origen de la Tragedia". Editorial Espasa-Calpe, Madrid, sexta edición, 1975. P. 55 y ss.

## CAPITULO IV

### EDUCACION PERSONALIZADA Y PERSONALIZANTE.

#### 4.1. Hecho Histórico.

En lo que va del siglo, sobre todo, se ha incorporado a la existencia humana un elemento nuevo que está dando al traste con el equilibrio anterior; la velocidad, el cambio vertiginoso, el ritmo progresivo a que están sometidos todos los aspectos de la vida humana.

Se amplía y profundiza la ciencia, se descubren fuerzas insospechadas, se multiplican y cambian las técnicas, se penetra y se está en trance de dominar los secretos más íntimos de la vida. Cambian las exigencias económicas, sociales, políticas y hasta religiosas. El mundo del trabajo cede terreno rápidamente al mundo del ocio, lo que no es absolutamente fundamental se tambalea y hunde definitivamente. No sólo las ciencias aplicadas, sino hasta los conceptos considerados - fundamentales de la ciencia pura, quedan sometidos a la revisión. Lo mismo ocurre con las disciplinas filosóficas y religiosas. Aparentemente, nace incluso una nueva Ética, un -

concepto nuevo del derecho, una nueva concepción religiosa de la vida.

No es que lo sustancial cambie, es que la pereza mental y el afán exagerado de seguridad habían petrificado los dogmas y habían considerado como fundamental lo que en la realidad no lo era.

Lo verdaderamente grave del momento actual es el ritmo progresivamente acelerado de las alternativas, que nos obligue a prever, esperar o temer una situación permanente de cambio en el futuro. (61)

#### REFLEXION :

- Cuál es nuestra postura ante el cambio?
- Nuestro sistema educativo, es consecuente con este momento histórico?
- Estamos obstaculizando con el sistema educativo el pro

---

(61) BERGANTIN. Guía Didáctica. Edit. Bruño, 1965. P.P. 10-11.

ceso histórico?

-Nuestro sistema educativo hace al alumno: crítico, reflexivo, creativo, consecuente, libre, político, social, responsable, para hacer una historia nueva?

La Educación Personalizada es una de las salidas que hoy por hoy tiene la pedagogía moderna para aproximarse a la solución que exige la educación actual.

Existe un marco referencial o conceptual y una técnica que permiten ciertamente tomar una actitud nueva, frente a la niñez y a la juventud.

El significado más profundo de la educación Personalizada se encuentra en el desarrollo integral de la persona a la cual se le considera sujeto, agente y fin de ese desarrollo; educación que, en otras palabras, busca contribuir a que las personas sean cada vez más, "sí mismas", es decir, dueñas y responsables de su propio desarrollo personal, social, cívico y espiritual.



De lo anterior se deriva una didáctica, que es definida por Pierre Faure, fundador de la Educación Personalizada, como "un espíritu encarnado y unos instrumentos de trabajo".

Ambos son para Faure, los dos grandes fundamentos de la didáctica que se detiene menos en la concreción de unas formas a modo de trabajo, que en la creación de un ambiente favorable que haga posible la expansión total de la persona. El alumno dentro de la educación personalizada, se concibe como un sujeto capaz de recibir estímulos, capaz de crear y capaz de descubrir.

La educación personalizada supone participación en la dirección y en la organización. La dirección participativa apoya la autoridad de quienes colaboran. Autoridad y participación son términos que mutuamente se implican.

La organización participativa exige que todos los que de una u otra forma están incorporados al trabajo, se sientan comprometidos en la obra educadora y participen, teniendo en cuenta, que ante todo y sobre todo, son educadoras.

Si hay una característica de la educación personalizada es la eficaz participación de la familia y de toda la comunidad educativa que vibra al unísono con los intereses educativos del alumno.

Finalmente, la educación personalizada más que un método, es un espíritu que se esfuerza y encamina a la creación de un ambiente favorable que, como se dijo antes, haga posible la expansión y desarrollo total de la persona. En la creación de ese ambiente, todo es importante: las relaciones profesor alumno, la concepción y organización de la clase, las actitudes de los padres de familia, los valores y actitudes de los alumnos, en fin, en una palabra, de todo cuanto gire en torno a esta educación.

Existen principios en la educación personalizada que la hacen inconfundible y la definen claramente :

•La individualidad y el ritmo personal del alumno

La libertad y la responsabilidad del alumno

La actividad y creatividad del alumno

La socialización del alumno

La normalización en el trabajo del alumno".

Los aspectos técnicos y metodológicos de la educación personalizada giran en torno a la programación (plan de trabajo); el trabajo en equipo, las puestas en común, las unidades didácticas, las guías de trabajo, los análisis, las síntesis, etc. Muchos de estos elementos son hasta ahora - metas que nos hemos fijado, sin haberlas realizado todas.

#### 4.2. El Maestro dentro de la Educación Personalizada.

La posición del maestro en la ideología de Faure es definida, es una actuación, con relación a sus alumnos, verdaderamente personalizadora; la dirección técnica es importante, pero, para él, la acción principal del maestro va por la línea de la formación, de la orientación para el trabajo, de la transformación interior. El principal deber del maestro ante los jóvenes, dice Faure "es ayudarlos a convertirse en hombres de inteligencia bien formada, capaces de comprender su época y jugar a sus contemporáneos". (62)

---

(62) FAURE, Pierre. Ideas y Métodos en la Educación. Edit. Narcea, Madrid, 1972. P. 17.

La educación nunca debe llevarse masivamente; la individualización es básica para la formación y por esto no podrá ser muy numeroso el personal de una clase. Fuera de la docencia ordinaria de cada día o por lo menos su presencia en el aula, al maestro le corresponde preparar planes de trabajo, con guías muchas veces personales; añádase a esto el estudio y revisión de nuevas materias que continúen su preparación y el análisis particular de cada uno de los niños en lo que se refiere a sus capacidades, su rendimiento y sus problemas.

Algunas veces tendrá que realizar visitas a las familias de los niños o escuchar a los padres de éstos para poder comprender mejor el carácter del muchacho. No se niega que en conjunto es mucho trabajo y por eso la enseñanza, más que una carrera lucrativa, es una vocación social. Todo esto requiere tiempo, reflexión y análisis. No podrá darse cuando en la escuela reina un clima de insatisfacción o de discordia, cuando el temor supera la confianza, cuando el castigo es más utilizado que el estímulo, cuando a la competición se le da más importancia que a la colaboración de u-

nos con otros. (63)

Una descripción de lo que debe ser el maestro dentro de la educación personalizada, del maestro que trabaja por sus alumnos individualizándolos y formándolos, la tenemos en este párrafo de Faure, que ojalá fuera siempre recordado por tantos que hemos sido llamados a trabajar y gastar nuestra vida en la formación de la juventud.

"Que el profesor que ha preparado cuidadosamente el plan e instrumentos de trabajo y que ha dado las ideas directrices acoga siempre al alumno, que su acogida y serenidad le animen y entusiasmen. Debe estar presente a todos, disponible para cada uno; debe animar al que se detiene ante una dificultad que le resulta insuperable y necesita ayuda. Esta ayuda consistirá más en indicarle un método correcto de descubrimiento que en proporcionarle las respuestas. Es entonces cuando los alumnos comprenden lo que el maestro espera de ellos, es decir, su propio trabajo, su propia creatividad. Esta actitud favorece el estímulo, la iniciativa y da confianza al alumno por débil que sea". (64)

---

(63) JARAMILLO, José Carlos. La Educación Personalizada en el Pensamiento de Pierre Faure. Edit. Carl Ramírez, 1974. P. 85.

(64) FAURE, Pierre. Op.Cit. P. 152.

#### 4.3. El Niño dentro de la Enseñanza Personalizada .

En la enseñanza tradicional se reduce a niño, su mundo, sus tendencias e intereses a la condición de subordinado. Esta receptividad convertía a los alumnos en esponjas, tanto más valiosas cuanto más pudieran absorber y en cuanto con mayor facilidad pudieran escurrir su contenido. El uso preferente de la memoria como instrumento del saber convertía a la ciencia en una "representación mental" sin valor operativo.

La educación personalizada responde al intento de estimular al sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida, es decir, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando con sus características peculiares de vida comunitaria. El más profundo significado de la educación personalizada se halla, no en ser una forma o método de enseñanza más eficaz, sino en convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la elección de trabajos y la aceptación de responsabilidades por parte del mismo niño.

Según Planchard tres criterios justifican el método ac-

tivo :

Criterio Psicológico:

Que afirma que el niño no es un ser pasivo o receptivo, sino predispuesto para la acción como señala la psicología moderna (Stanley Hall, Montessori, Dewey, Decroly, Piaget y otros). Además está dotada de espontaneidad lo que le hace con entera libertad e independencia proponer los objetivos, elegir las técnicas de trabajo, planificar su ejecución y darle expresión o forma externa. Si esto lo realiza en las actividades espontáneas, de la misma manera podrá hacerlo con las escolares, siempre que se encuadren en el marco significativo de sus aspiraciones, necesidades, o ideales personales.

Criterio Económico:

Los continuos progresos de la ciencia y las mayores exigencias de la vida, obligan constantemente a incorporar - nuevas materias a los de por sí ya recargados programas escolares. Es necesario reducir sus contenidos a sus fundamentos y dejar el resto a un aprendizaje estrictamente personal en el momento oportuno y esto, mal se puede si el niño no ha sido entrenado para ello; de modo que junto a un ligeramiento

del currículum es urgente dotar al niño del instrumento para su formación autónoma, desarrollando aptitudes y creando hábitos de trabajo personal.

Criterio Social:

El niño en el colegio cuenta con la ayuda del profesor. El hombre en la sociedad se enfrenta con muchos problemas para cuya actuación puede recavar a lo más un consejo, pero la responsabilidad será suya en definitiva porque la vida es algo intransferible y no podemos dejar de hacérmola. Vivir es realizar nuestros proyectos de acción, lo que significa que tanto el proyecto cuanto su realización, decisiones, renunciaciones, éxitos, dolor, etc., han de ser resueltos por nosotros mismos en forma eficaz si no queremos vernos fracasados.

La educación no puede dar recetas para resolver problemas vitales, pero sí puede crear capacidades para enfrentarse con ellos, haciendo que esa situación que es el colegio y el aprendizaje sean vividos activamente por el niño.

Bajo diversas formas, pero a todas las edades, hay que



dar responsabilidades personales y sociales.

Debemos orientar al niño psicológicamente hacia una formación más abierta, preparándolo para la vida para que en el futuro como adulto haga frente a sus obligaciones profesionales.

La enseñanza individualizada exige la atención particular a cada uno de los alumnos de la clase, con el objeto de educar al ritmo de la condición psicológica, cronológica y aptitudes especiales de cada uno de los niños. De ahí la importancia de conocer la psicología del niño de acuerdo con la edad por la que atraviesa.

#### 4.3.1. Personalidad del Alumno.

"La personalidad -dice Allport- es más difícil de estudiar que los astros y los planetas. Ni el psicólogo ni los que no son psicólogos llegan a comprender completamente una personalidad". (65)

---

(65) ALLPORT, Gordon W. La Personalidad, su Configuración y Desarrollo. Editorial Herder, Barcelona, 1970. P. 47.

Aunque personalidad y persona no son términos identificables, al hablar de "persona", "hacer persona", personalizar, no se hace referencia a la materialidad corpórea, cuanto a la esencia del ser que hace que aquél sea lo que es, que lo hace diferente y único en el mundo incluyendo los seres que han existido y podrán existir en el futuro; si todos son distintos comprenderemos por qué el trabajar sobre la "persona" como tal, es más difícil pero a la vez más necesario; al mismo tiempo se comprende que no pueden darse reglamentos muy pormenorizados y métodos formativos exactos, porque el modo de recibirlos y la reacción que pueden producir será tan distinta, en algunos casos, que una misma medida puede llegar a causar efectos contrarios.

Mucho se habla de formar la personalidad del alumno; podríamos preguntarnos si somos consecuentes : ¿Es posible formar una personalidad, aún tratándose de un alumno único, cuando no se ve clara la noción de personalidad?

Pierre Faure, concede en la labor pedagógica una máxima importancia al trabajo que se aplica a ayudar al desarrollo de la persona. Primero debe ser persona y luego podrá ser

social no viceversa; no se debe poner nunca a un lado la personalización y al otro lado la relación social, sino decir que la una desarrolla a la otra. En sus escritos considera siempre que es el mismo niño, el sujeto quien construye quien trabaja en la formación de su personalidad como actor y realizador de su persona.

"Lo que no siempre se ha tenido en cuenta -dice Faure- es que este crecimiento tiene en cada niño un carácter propio y original. Pues muy pronto el niño lo refiere a sí mismo y se sirve de ello a su manera. A través - de sus actividades construye su propia personalidad y la manifiesta. En todas sus actividades pone su sello". (66)

"Todo educador -agrega Faure- debe intentar hacer que sus alumnos sean progresivamente cada vez más conscientes de sus actos y de su propia responsabilidad en la misma obra de la educación". (67)

Faure considera como esencial en la acción educativa que se tenga en cuenta el derecho que todo hombre tiene al respeto de su persona, lo mismo que a su buena reputación y la li-

---

(66) FAURE, P. Op.Cit. P. 141.

(67) Ibid. P. 75.

bertad en la búsqueda de la verdad, y dentro de su ideología se da gran importancia, a que en el régimen educativo de enseñanza se tienda a desarrollar la conciencia moral y psicológica del niño, a fin de que logre aceptar sus actos como responsables y sea él mismo, agente de su propia educación.

"En nuestra opinión anota Faure, lo que distingue a los verdaderos pedagogos y a las reformas de las pseudo-reformas, es la organización adecuada de la clase que hace que los alumnos asuman su propia responsabilidad y desarrollen su personalidad". (68)

#### 4.4. Educación para la Libertad.

María Rita Ferrini, en su tratado "Hacia una Educación Personalizada" nos entrega algunos conceptos bastante valiosos sobre el tema.

"La libertad es expresión y creación del yo profundo" o, dicho en otras palabras, es una espontaneidad de la per-

---

(68) Ibid. P. 75

sona para realizar una acción o para manifestar su conducta; es ese dejar salir lo que queremos, lo que caracteriza a un acto libre, pero necesitamos unificarlo con nuestro criterio para llegar no sólo al querer ser, sino al deber ser; la posibilidad de elegir va de acuerdo con una reflexión deliberada que hace del acto espontáneo un acto consciente. Y, finalmente, debemos buscar siempre la acción creadora que permita a la persona ser libre, ser ella misma.

El hombre se siente libre cuando es él; desde lo más profundo, quien elige su camino.

El hombre se realiza eligiendo, y realizarnos es potenciar todo lo que en nosotros hay de más característico. Ser libre es ser uno mismo; por eso la libertad no nos la dan, la conquistamos cada uno en la medida en que realizamos lo que somos y lo que en potencia tenemos.

Este principio de libertad es trabajo de descubrimiento personal y para educar en la libertad debemos :

Aceptar a cada persona tal como es y favorecer su espon

tancia, darle confianza para que sienta seguridad y se manifieste como es.

Permitir que el individuo aprenda a educar su libertad. Para ello es necesario no reprimirlo, sino presentarle el ambiente adecuado e inclusive dejar que se equivoque, falle, etc., y así poder orientarlo para que se conozca y acepte sus defectos, para que logre una adecuada libertad interior y - para que no se convierta en esclavo de sus instintos o de las deficiencias humanas como el egoísmo, la vanidad, etc.

Presentarle a cada uno el ambiente y los recursos necesarios que le permitan a la persona saber qué hacer, tomando en cuenta que para todo hay un lugar, un momento; es decir, graduar y modelar sus actos con base en un respeto a los demás: mi libertad termina donde se inicia la del otro.

Recordar que hay recursos que nos ayudan a la conquista de una libertad personal, como son: la formación intelectual, favorecer el espíritu creador, "la expresión comunica nuestro yo profundo al mundo".

Inculcar siempre el respeto a normas y leyes exteriores.

La palabra libertad parece estar refida con la autoridad, y es, en realidad, este estira y afloja, la lucha que la persona debe sostener en la vida para ser ella misma.

Ser libre es llegar a un aprecio y seguridad de sí mismo. Avanzar es optimista para el humano, crecer es su meta, por lo mismo debemos buscar que la actividad desarrollada por la persona no vaya al fracaso o a la pérdida.

Permitir un libertinaje es enfrentar a la persona con sus propios errores, fallas y deficiencias humanas. El no darle oportunidad de saber quién es, le llevará a una total dependencia.

La libertad, pues, no significa arbitrariedad, anarquía en la vida personal y social, dar rienda suelta a los instintos (hacer lo que se quiera, lo que nos gusta); ni tampoco rechazo a cualquier norma o cualquier autoridad; ni huida del sacrificio o de la renuncia. Es la condición en la que el hombre se realiza como sujeto, esto es como meta, autor y no

ma de su propia acción y de la acción de la comunidad. No designa tan sólo una capacidad (libertad psicológica y ontológica) o un derecho (libertad jurídica) sino una situación personal y social de madurez que hace posible de un modo concreto el ejercicio de esta capacidad y de este derecho.

No se trata de un atributo de la naturaleza humana, sino de algo que se construye, de una conquista.

Por lo tanto, la libertad no pertenece al orden del ser, sino al orden del valor. No es un ideal moral abstracto sino un ideal que coincide con la madurez humana y social.

La libertad tiene una relación directa con la responsabilidad. Una persona no se realiza con el mal uso de la libertad.

"La libertad individual -dice Chico González- no llega a su perfección si no se integra armónicamente con la exigencia del bien común. Un acto de libertad que perjudique a la comunidad es un abuso de libertad". (69)

---

(69) CHICO GONZALEZ, Pedro. Estilo Personalizado en la Educación. Editorial Bruño, Madrid, 1972. P. 208.



"La educación de la libertad -dice García Hoz- tiene su expresión más clara en el desarrollo de la capacidad de elección. Enseñar a elegir o educar para elegir, es un objetivo preciso de la educación personalizada". (70)

#### 4.4.1. Libertad y Responsabilidad según la Edad.

La educación de la libertad no es un problema exclusivo de la adolescencia. Aquí se manifiesta en forma muy patente, y con exigencias diferentes a las de otras épocas.

Si comparamos adolescencia y madurez -en sentido más amplio- el fenómeno es diferente: la libertad del hombre maduro está más comprometida, debe estar más realizada en las decisiones que se han hecho en la vida; el ámbito de la elección parece menos abierto respecto a la juventud y a la adolescencia. Pero no por eso hay menos libertad. Y al revés, el adolescente vive la libertad acentuando la elección de lo que él quiere. Es una libertad menos comprometida con lo inmediato, que se conjuga con el ideal de una libertad plena, puesto que es época de grandes decisiones, de generosidad.

---

(70) GARCÍA HOZ, Víctor. Educación Personalizada. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. Madrid, 1971. P. 28.

El adolescente siente su libertad, la defiende, la ve amenazada, tiene una noción más individual que social del hecho de ser libre y al mismo tiempo sueña y anhela ser más libre.

En la infancia no hay una libertad en este sentido. Ni propiamente responsabilidad como capacidad de dar respuestas adecuadas en términos de libertad personal. Es una libertad más material, más dependiente de hechos elementales. Cuenta mucho el ambiente de libertad de los padres y su modo de ejercerla personalmente. En cierto modo puede expresarse así: se educa en la libertad a fin de que se aprenda poco a poco a vivir y a formarse para la libertad en sus expresiones típicas de la adolescencia, de la juventud o de la madurez.

Libertad y responsabilidad corren paralelas en la formación. En la práctica no se da la una sin la otra. En los primeros años no se responde de nada: por eso se ejerce una mayor dependencia en la conducta. La libertad es, en los primeros años, espontaneidad dirigida. Más adelante debe apoyarse en las convicciones adquiridas con la ayuda del ejemplo. Así se llega a estar en capacidad de dar cuenta del pro

pío obrar, de responder por sí mismo.

Para que haya responsabilidad tiene que haber libertad, siempre que ésta no se entienda como un poder no hacer, sino como un poder hacer las cosas. El campo de la libertad se amplía en la medida en que los objetos a elegir se conocen mejor y se tienen criterios y principios básicos y válidos para la vida.

Los padres y maestros han de procurar -a través de mil situaciones distintas- forjar estos principios: laboriosidad, alegría, verdad, amistad, sencillez. En la práctica esta actitud llevará a permitir que los niños elijan y se equivoquen pero agotando las consecuencias de sus errores.

Una motivación fundamental en toda educación es lograr la adhesión libre del alumno a los ideales que proponen la familia y el colegio. Esta actitud general produce actitudes educativas concretas que facilitan la formación de la libertad. Por ejemplo: no desear niños modelos, reflejo de lo que han sido o hubieran querido ser sus padres. Entrenarlos progresivamente en el valerse por sí mismos sin la presencia

dominante de los padres, y en función de su propia personalidad. No empeñarse en lo transitorio o convencional. Insistir en lo fundamental, en lo que conduce a una personalidad auténtica en el niño.

"Tal vez -anota Chico González- si hace un cuarto de siglo se hubiera dado más importancia a los procesos personalizados de la educación, las generaciones jóvenes -actuales, gozarían ya de un sedimento de libertad bien administrada y de cauces institucionalizados para el ejercicio de la responsabilidad individual, que permitirían una convivencia más armónica y luminosa". (71)

"En la actualidad, los psicólogos insisten en el valor de la actividad libre del alumno para formarle en la autonomía de la responsabilidad. Es indudable que esa autonomía y responsabilidad deben ser a medida de la madurez del niño, y que el adulto debe ejercer dirección y control, y cierto grado de apremio.

Sin embargo, la psicología clínica ha comprobado desviaciones de la personalidad, -pasividad, apatía, mentira, rebeldía, etc.- debidas al exceso de severidad, por cuya razón una pedagogía preocupada por la expansión de la personalidad reclama un régimen educativo que una, de una manera matizada, la libertad del alumno con la -autoridad del educador". (72)

---

(71) CHICO GONZALEZ, Pedro. Op.Cit.

(72) LEROY, Gilbert. El diálogo en la Educación. Editorial Narcea, Madrid, 1972. P. 174.

La libertad es liberación. A medida que la vida es proceso continuo de superarse exige contradicción, dolor, sacrificio. No educa en libertad quien no enseña a comprometerse con el dolor de los demás, con sus necesidades, luchas y alegrías. La persona consciente de sus limitaciones aprecia lo pequeño, lo valora. El clima de libertad para educar la libertad se apoya en los detalles de la vida familiar y de la vida en el colegio. El hecho de que la libertad no se acabe de lograr nunca sólo quiere decir que es una aspiración sin término pero que debe ser realista, basarse en hechos, no en ensueños o en aspiraciones vagas. No hay que hablar mucho de ella, sino vivirla, aprender a vivirla mejor y enseñarla.

Siempre se puede ser más libre, la libertad y el futuro tienen mucho que ver.

Educativamente las consecuencias prácticas de esta afirmación son muchas: saber esperar cambios en las personas, capacidad de decidir de nuevo, de rectificar la elección, de reconocer equivocaciones, de ahondar sobre sus compromisos, de liberarse del pasado, de alcanzar cosas nuevas.

#### 4.4.2. El Problema de la Libertad en la Educación.

La educación sistemática es una coacción. Cuando el niño o el adolescente, lo mismo que el joven o el adulto, ingresan en un momento determinado a la Escuela, ésta tiene ya decidido lo que con ellos ha de hacer, cómo debe actuar. No importa que los escolares, niños, jóvenes o adultos, sean - como son, lleven su peculiaridad esencial; reaccionen de modos y formas determinadas. Nada de eso importa. La Escuela y sus componentes, visibles o invisibles; tangibles o intangibles, les esperan con sus aparatos docentes, instructivos, quizás hasta educativos; con sus artificios y sus técnicas; con sus libros y sus programas; para empezar la obra de la educación que ya está prevista y determinada. Y esta serie de hechos que señalamos y que acontecen siempre y en cualquier caso y situación en que se colocan frente a frente escuela, maestro y alumno, no nos estamos refiriendo exclusivamente a aquellos tipos de actividad educativa en los que se practican y desarrollan procedimientos y actitudes conservadoras y dogmáticas, sino incluso a los tipos más liberales y avanzados de la escuela y de educación, por su concepto del hombre y de sus características peculiares, así como por su

sentido de la vida y de la evolución que es característico de cuanto al hombre, a la sociedad y a la naturaleza se refiere.

Este tipo de coacción al cual venimos aludiendo, no está fincado en lo que cada maestro piensa de la educación, de sus alumnos y de las finalidades y objetivos que debe alcanzar con su trabajo. Esa educación arranca del hecho indiscutible de que la escuela es un eslabón en la cadena sin fin del régimen social y el maestro un elemento, que, ni más ni menos, debe cumplir con unos programas determinados; debe utilizar unos libros, declarado de texto, por organismos que el Estado crea para esa labor; debe, en fin, cumplir unas finalidades previstas por las disposiciones sociales. Y, por último, el propio maestro se forma de acuerdo con el concepto que el Estado tiene respecto a cómo debe ser un educador.

En la estructuración de la obra educativa -liberal o -dogmáticamente, repetimos- cuentan muy poco las necesidades parentorias de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes o de los adultos: cuentan menos las exigencias de su -formación y no cuentan casi nada las aspiraciones y exigen-

cias relativas a la conquista de la propia e indispensable autodeterminación.

De ahí que con frecuencia excesiva, nos encontramos con hechos tan conocidos y lamentados por los buenos maestros, como el insólito de poner en las manos de los jóvenes escolares, libros que están en abierta y lamentable contradicción con sus propias características juveniles; con programas que son un atentado contra lo que exige la especial preparación de los alumnos, y con actividades que la naturaleza de éstos rechaza, por arbitrarias y artificiales.

También podríamos decir que este tipo de educación que coarta y cohibe el libre desenvolvimiento del escolar, es un tipo de educación para la adaptación, para la conservación de formas, tipos, fórmulas y maneras especiales de vida y de organización, que mantengan el orden establecido. La educación para la adaptación puede llegar a serlo por dos razones principales. Una, la que acabamos de decir con relación al medio ambiente social, que prepara todos los instrumentos y artificios educativos, para asegurar su permanencia, y otra, la de que la escuela, sobre esos motivos que permanecen siem



pre, cualquiera que sea el régimen social imperante, se proponga por razones muy especiales de ideología confesional o de otra clase, formar a los alumnos para una finalidad determinada. En cualquier caso la educación para la adaptación significa, precisamente lo contrario de lo que la educación debe representar: desarrollo, descubrimiento, dominio de sí mismo: en una palabra sacar a la luz del exterior lo que hay dentro, para vivir de acuerdo con lo que cada uno es y más aún con lo que cada uno quiere ser. Por eso es importante, y diríamos mejor, definitivo, educar no para lo que está hecho, sino para lo que está por hacer: educar no para la sumisión y la aceptación de lo que se nos ofrece, sino para la crítica y la creación. Una educación que cumpla con sus fines, deberá ser, antes que otra cosa, conocimiento y respeto del alumno, para que él por sí mismo pueda buscar, hallar y sobre todo, crear.

Ahora preguntémonos los maestros cuántas veces en la educación intencional, en cualquiera de sus clases y grados, se respeta en los alumnos el amplio y prometedor panorama de sus deseos; cuántas veces coaccionados por los instrumentos y las indicaciones oficiales podamos en aquéllos la maraviosa

llosa fronda de sus impetus, y cuántas veces también, cortamos las alas a las posibilidades de su ambiciosa personalidad. (73)

Hé aquí por qué consideramos que la coacción y la adaptación son los dos grandes enemigos de una educación positivamente creadora.

#### 4.5. Educación para la Socialización.

La tarea de la educación social consiste, en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, asignarles un lugar en el orden de los valores y promover unas relaciones sociales tan perfectas como sea posible. La mutua acción de unos hombres sobre los otros, las relaciones socioculturales y los procesos del mismo orden que de ello se derivan, constituyen el fenómeno social en el sentido primario de la palabra. En un sentido más general, se llama también social a la relación que existe entre el hombre y la socie-

---

(73) DE BALLESTEROS, Emilia Elías. Ciencia de la Educación. Edit. Patria S.A., México, 1961. P. 231 y ss.

dad o entre diferentes grupos de ésta. Pero no basta con - que haya relaciones sociales para que de ellas se derive una influencia educativa. Algunas mujeres dan a luz a sus hijos pero los dejan abandonados. Para que la relación sea de orden educativo, es preciso por lo menos que sea vivida convenientemente. Ello implica que el hombre busque conscientemente crear las relaciones adecuadas. No basta la colaboración y solidaridad instintivas. En efecto, el hombre no es un animal gregario. Debe elaborar por sí mismo sus relaciones de acuerdo con un ideal. Osmos afirmar que sólo el hombre que funda en motivos religiosos su vida de relación con los demás, posee el sentido social en toda la intensidad de la palabra. Solamente en la perspectiva de la religión puede comprender el deber social tal como realmente es: un trabajo desinteresado al servicio de los demás.

En la educación social en forma de enseñanza, hay que explicar a la juventud -y también a los adultos- que el sentido social implica en la práctica que se desee el bien de todos los hombres, no solamente del esposo o esposa, los hijos, ciudadanos y subordinados, el criado, un empleado o el cartero, sino también el de los niños de los países vencidos

o subdesarrollados.

Además la educación social debe ser considerada como - un aspecto de la educación de la personalidad, porque sólo será capaz de tener un comportamiento social auténtico, aquélla persona que lleve la abnegación hasta el punto de preocuparse al mismo tiempo del bienestar de su mujer e hijos, de la prosperidad de su país, de la emancipación de los trabajadores, tanto en su propia patria como en el mundo. Esta condición supone el sacrificio de todo placer egoísta, de todo interés particular y del bienestar excesivo que a menudo reina en la sociedad.

#### 4.5.1. Las Diferentes Fases del Desarrollo y de los Medios Pedagógicos más Importantes.

##### El niño y la familia.

Cada fase del desarrollo humano presenta una significación particular para la educación social y tiene sus exigencias específicas. Evidentemente, el niño de corta edad no se da cuenta del valor de las relaciones sociales. Pero el valor de las relaciones sociales que reinan en una familia,

determina el valor del comportamiento social del niño. Dicho de otra forma: el comportamiento social de los miembros de una familia, sobre todo el de los padres, es el responsable de los valores sociales.

Las relaciones sociales, en el seno de la familia son las fuerzas protectoras de los valores, y constituyen así el medio en el cual se desarrolla su experiencia. La madre es el centro de la primera comunidad; con base en ésta puede efectuarse una primera formación. El niño se desarrollará en sentido opuesto a lo que esta comunidad rechaza. El hombre es por naturaleza un ser social, y el sentido social forma parte de sus responsabilidades esenciales. Pero también aquí la educación es necesaria. El niño aprende de la madre la sonrisa social y por ella llega a establecer el contacto social. En el vaivén de la vida cotidiana, la madre indiferente, vana, envidiosa, celosa o posesiva, puede provocar en el niño por su propia culpa, reacciones antisociales. Una madre buena, por el contrario, enseña al hijo a comportarse con sociabilidad, aunque de momento no comprenda la significación del sentido social. La madre efectiva calma con su solicitud inteligente las necesidades de amor del ni

So; mientras que la madre ligera desarrolla principalmente en él la necesidad del placer. En los brazos de una buena madre, el niño no sólo experimenta calma y seguridad; aprende también la confianza.

En el contacto con una madre abnegada, el niño aprende por sí mismo a conocer la satisfacción que ofrece una vida apacible y caritativa. De ella obtiene el talento de adaptarse fácil y gustosamente a la frecuentación de numerosas personas y constituirse en animador de una reunión. Y es que ella le dió ejemplo cuando recibía a los amigos, cuando entretenía a los que la rodeaban y también cuando organizaba los juegos de los niños que venían a jugar al jardín. Uniendo sus esfuerzos, los padres pueden también procurar al hijo buenos hábitos sociales. El hombre que no aprendió nunca a comportarse bien en la mesa, a saludar cortésmente a los visitantes y hacerles agradable compañía, tendrá quizás algún día el deseo de mostrarse amable y deferente, pero no será capaz de expresar estos sentimientos.

La formación de los hábitos supone entrenamiento y la mano firme del padre. Ojalá aprendan de él los hijos que

en el fondo la autoridad consiste en servir por amor. Por eso deben desaparecer las explosiones de cólera, violencia y el abuso de poder. El niño asimila todo nuestro comportamiento. No deberían asombrarse ciertos padres que se comportan con brutalidad y obran con dureza -aunque naturalmente con la mejor de las intenciones-, de que haya quejas sobre la agresividad de sus hijos. Toda autoridad tiene una función pedagógica. Quien dice comunidad dice orden, y el orden implica una autoridad.

El hombre es un ser dinámico. Desde el nacimiento tiene a la realización de su ser, de su yo superior, de su segundo yo. Naturalmente este fenómeno se manifiesta en primer lugar bajo la influencia de los ideales; en última instancia, estos ideales son los padres. En realidad la familia puede continuar influyendo y formando al hombre durante toda la vida. Pero, desde temprana edad, la escuela también desempeñará un papel en la vida del niño. Entonces los ideales que eran los padres pueden ser suplantados, deformados, reemplazados o complementados por la persona del profesor. Hay también otras normas que hacen sentir su influencia, principalmente la del grupo de compañeros.

El escolar y la educación escolar.

La educación se realiza en una situación social. Es una influencia ejercida por hombres. En la situación pedagógica fundamental, los padres se encuentran a un lado, el niño al otro. El padre y la madre son los educadores naturales. En su alocución a los delegados de la "Asociación Católica Italiana de la enseñanza media", del 5 de enero de 1954, el Papa declaraba una vez más que la familia no puede abandonar, en beneficio de la escuela, su función de orientación; que no tiene derecho a hacerlo. (74)

Por tanto, la enseñanza escolar no puede prescindir del elemento paterno y materno de la educación.

Lo que caracteriza la situación pedagógica primaria es que en ella se trata de la relación entre un adulto y un joven. Este hecho postula con toda naturalidad la exigencia de que el educador posea una madurez espiritual real. No puede haber buena educación sin amor. Esto significa que el

---

(74) L. OSSERVATORE ROMANO. Nro. 4, Enero de 1954.



educador debe sentirse responsable del destino del niño y estar animado del deseo de beneficiar el bienestar de los demás. El amor pedagógico es el amor a lo que debe ser - realizado en la personalidad del alumno, por el mismo alumno, con nuestra ayuda. Sin el reconocimiento fundamental del valor y la libertad de quien ha de ser formado y de su derecho a disponer de sí mismo, no hay educación. Debemos redescubrir estas características en la persona del profesor que quiere ser digno del nombre de educador escolar: carácter paternal y maternal, la madurez espiritual y el amor.

El profesor debe ser ante todo un educador. Debe ayudar, mostrar, enseñar y explicar, guiar las conversaciones e iniciativas de los estudiantes.

En cuanto educador, constituye un ejemplo para aquellos a quienes tiene que ayudar a hacerse capaces de asumir la - responsabilidad de su propia existencia. Porque como ya dijimos, el adulto ayuda a quien no ha alcanzado aún la madurez y debe él mismo poseer esa madurez. Esta relación pedagógica y social es de una importancia decisiva.

Del hombre que posee la madurez espiritual emana un llamamiento personal a los demás. Tiene su horizonte espiritual, es decir, su vida cultural y natural tiene una orientación; tiene buen gusto y, sobre todo, gracias a su desinterés, su mentalidad se caracteriza por cierta toma de distancia con respecto a las cosas. No es su cultura un simple capital de conocimientos, y ciertamente tampoco es un lujo, sino que consiste en cultivarse a sí mismo; lo cual conduce a poseerse y poder disponer de sí para los demás.

Lo que importa es la personalidad del profesor. En nuestros días cuando tantos hombres fracasan en su vida o se dejan acaparar por la influencia endurecedora del dinero y por la lucha que impone nuestra sociedad competitiva a quien quiere tener éxito, la escuela no puede estar al margen de la vida real. Por la misma razón la cultura subjetiva no puede ser considerada como una libre actividad del espíritu, una ocupación que se basta a sí misma, en un mundo imaginario. La juventud de nuestra época, desgarrada por ideales contradictorios, necesita de la imagen clara de hombres y mujeres que constituyan modelos que encarnen lo que sueña en sus mejores momentos.

Cargado con esta responsabilidad, el profesor cristiano no cesará de trabajar en su propio perfeccionamiento. Debe - esforzarse por penetrar las ilusiones que mantiene con respecto a sí mismo a fin de descubrir su verdadero yo y cumplir animosamente su deber de estado. No puede alcanzar este objetivo si no sacrifica su yo tan querido en favor de cada uno. Con este fin debe adquirir una mentalidad objetiva. Esta exige buena salud espiritual, en la cual tiene una función especial el cultivo de la prudencia. (75)

#### 4.5.1. Juego y Proceso de Socialización.

La importancia del juego para el desarrollo de la conducta social y para la adquisición de las normas culturales del medio implica una importancia formal. Ya que casi todos los comportamientos lúdicos producen elementos que proceden del ambiente social del niño. Si, en el juego de ilusión, emplea el niño una de las piezas de un juego de construcción como barco, si se instituye a sí mismo como piloto aviador,

---

(75) KRIEKEMANS, A. Pedagogía General. Editorial Harder, Barcelona, 1973. P. 273 y ss.

o si en el grupo del juego, se atiene a ciertas estipulaciones, reglas, etc., siempre aparece una conducta que tiene importancia para el proceso de socialización.

En el estudio de la conexión entre socialización y juego, examinaremos más de cerca tres aspectos, que son: el juego de papeles sociales y su relación con los papeles sociales de la vida real; el juego reglamentado y su relación con el sistema de reglas y normas de la sociedad; finalmente, la importancia del juego en el desenvolvimiento de una personalidad sana.

#### Juego de Papeles Sociales.

La actitud "idealista" en los juegos de ilusión y de papeles sociales permite ejercitarse en importantes relaciones sociales sin tener que soportar el riesgo de consecuencias de su práctica en la realidad. Este ejercicio de la interacción social, teniendo en cuenta la complejidad de su uso real, es seguramente muy importante, porque ahorra al niño en muchos casos toda una serie de experiencias perturbadoras. Para el desarrollo social, los papeles sociales son los de padre o madre, hijo o hija, persona con poder so-

cial, maestro, sacerdote, capitán de barco, héroe. En la mayor parte de los casos, en los juegos de papeles sociales la conducta del niño imita a la de su ambiente inmediato. En esta clase de imitación existe siempre una particularidad: está subordinada a las tendencias estructurales subjetivas en la configuración del juego de papeles sociales. El juego de papeles sociales es interpretado siempre a gusto del sujeto; utiliza la actividad imitativa únicamente como medio para realizar objetivos determinados. El niño se propone, por ejemplo vivir una posición directiva determinada.

El desarrollo del comportamiento social pasa por una fase representada por la llamada "edad de las pandillas". Los niños tienen predilección por la formación de pequeños grupos, cerrados, con muy estrechos vínculos entre los miembros del grupo. Estas "pandillas" dotadas a menudo de una organización sorprendentemente elaborada, han sido estudiadas por diversos autores. En estas pandillas, cada miembro adopta un papel determinado. Frecuentemente se fija al grupo tareas ficticias (conquistar un territorio, poner seguridad a un objeto supuestamente valioso, etc.) y dispone

su realización mediante la distribución de funciones entre los miembros (por ejemplo, capitán, timonel, marineros).

En la mayoría de los casos, la pandilla tiene un punto de reunión o un domicilio fijo, así como un sistema de comunicación especial, que solamente conocen los chicos que pertenecen al grupo; también son frecuentes los signos exteriores de la cualidad de miembro (insignia, credencial).

Para dar firmeza a la tesis de la conexión o engranaje entre el desarrollo social y el juego de papeles sociales, sería preciso comprobar experimentalmente esta conexión. Debería observarse por ejemplo, que la capacidad de practicar juegos de papeles sociales aumenta con la edad y que este progreso es consecuencia de la experiencia social y del ejercicio de papeles sociales en el juego.

Una circunstancia que complica especialmente el análisis del juego de papeles sociales es nuestro desconocimiento de la diferencia entre el papel ficticio y el papel social ha demostrado su gran utilidad en la psicología social y es notable que un concepto tomado del mundo del juego pue

da usarse con tanto provecho. Posiblemente hay en el desempeño de papeles sociales por los adultos más comportamiento lúdico de lo que se cree corrientemente. Podríamos decir que el juego de papeles sociales del niño se continúa con los papeles sociales del adulto, con la diferencia de que éste es menos consciente del carácter ficticio de su papel que el niño y lo toma por tanto más en serio.

#### Juego Reglamentado.

Siempre que diversos individuos han de realizar una actividad conjuntamente, necesitan ponerse de acuerdo para establecer algunas convenciones sobre el modo de proceder. La realización con éxito de lo que se proponen depende en buena parte del grado en que los participantes se atienen a las reglas convenidas. También los juegos en los que intervienen dos o más personas necesitan el establecimiento de reglas. Precisamente lo que es más atractivo en el juego es la posibilidad de vencer al contrincante en el marco de las condiciones fijadas. A este respecto en el juego reglamentado, nos interesa menos la actividad cognoscitiva necesaria para practicarlo que la comprensión y la aceptación de reglas del "juego social".

Las observaciones hasta hoy realizadas sobre juegos reglamentados de los niños revelan dos distintas tendencias evolutivas. Como era de esperar, los juegos reglamentados aumentan con la edad. El niño, que al principio no se atiene a ninguna regla, adquiere una creciente capacidad de seguir normas complicadas. A los diez u once años, es ya capaz de practicar deportes con reglamentos estrictos (baloncesto, fútbol, balommano). Este desarrollo se produce paralelamente al de la inteligencia.

Se observa, por otra parte, una tendencia a una mayor libertad y flexibilidad dentro del sistema de reglas. Entre los seis y diez años, prefieren los niños juegos en los que debe efectuarse una tarea bien precisa y delimitada, en la que pueda atenerse el participante a reglas simples. Más tarde de nueve a trece años tiende el niño de preferencia a juegos que permitan mayor libertad de acción. Piaget señala también la mayor flexibilidad en la aplicación de reglas.

Piaget subraya la significación de los juegos reglamentados en la configuración de la personalidad del educando,



así: aquí los niños se controlan mutuamente, se justifican en relación con las normas del grupo, aprenden a soportar tensiones. El niño no puede excluirse del grupo, ni oponerse a él, ni perderse en él. Puesto que debe aprender a comportarse según las exigencias del grupo sin renunciar a su propia personalidad. El grupo puede tener una gran importancia en su formación moral. En los juegos reglamentados el niño aprende a sujetarse al orden objetivo, se autodisciplina, aprende a comportarse por acuerdo, por respeto, por justicia y crea una moral autónoma.

Cuanto mayor es el niño, más gana en comprensión del complicado sistema de reglas y preceptos de la cultura en cuyo seno vive y más capaz se muestra para internalizar este sistema. Por otra parte, aumenta el número de grados de libertad en las decisiones relativas a la conducta social. El adolescente tiene más posibilidades de decisión que el niño y el adulto tiene mayores "libertades" que el adolescente. Supondría un punto de vista unilateral considerar al desarrollo en la esfera del juego reglamentado como un gradual retroceso del comportamiento lúdico. Resultaría difícil separar el complicado reglamento de la cultura de los

adultos y el código de conducta impuesto por él mismo de los modos de manifestación lúdica. Huizinga muestra convincentemente los elementos del juego que hay en la cultura y llega hasta afirmar que la propia cultura tiene carácter de juego. No sería el homo faber el creador de la cultura, sino el homo ludens. Deportes como el fútbol y el baloncesto parecen ser modernos dramas ritualizados que tienen como tema el éxito y la derrota. En muchos aspectos, la conducta y las costumbres de la sociedad, tal como se manifiestan en los adultos tienen mucho que ver con el juego. Así lo demuestra el análisis que hace Piaget del desarrollo de los conceptos morales a partir de los juegos infantiles.

El juego puede considerarse como un mecanismo que sirve para la tarea de formación de la personalidad. Así, por ejemplo, en el nivel más bajo, los juegos deportivos sirven para el dominio del propio cuerpo; los juegos de ilusión y de papeles sociales, para el equilibrio afectivo y la compensación de la discrepancia cognoscitiva entre la conciencia del propio desamparo y la apetencia de dominio del medio ambiente; los juegos reglamentados y los competitivos son formas legítimas de la lucha, de descarga de la agresividad

y del deseo de elevación del yo; los juegos de rendimiento y los competitivos pueden considerarse como combates ritualizados que, sin vulnerar tabúes culturales, permiten distinguir al fuerte del débil y marcan posiciones de superioridad y supeditación.

Con respecto al significado del juego en el proceso de socialización y para la formación de la personalidad, existe una comprobación indirecta. Hace tiempo se practica la terapéutica por el juego o ludo-terapia como método destinado al descubrimiento y a la corrección de trastornos de la personalidad.

Pocas veces se manifiesta el juego en forma que deba concebirse como útil jugueteo. En general realiza funciones de esencial importancia para el desarrollo psíquico. Las actividades perceptivas, las capacidades motoras y las funciones intelectivas del pensamiento "convergentes" y "divergentes" se adquieren en gran parte mediante la actividad lúdica. En el curso del proceso de socialización y del desarrollo de la personalidad, consigue el niño vencer muchas tensiones y muchos problemas gracias al juego. Le permite el

juego ejercita y experimenta sin riesgo relaciones sociales y actitudes estimativas.

Son perjudiciales para un desarrollo bien logrado los modos de juego que cultivan poco la actividad del individuo y se utilizan como una cómoda manera de huir de la realidad.

(76)

#### 4.6. Educación Social. Educación del Espíritu.

El destino del hombre es vivir según el Espíritu. La educación, que lo ayuda a realizarlo debe, pues, tener por objeto la formación del carácter, es decir, de todas las potencias afectivas que concretan en cada individuo, las exigencias del Espíritu. Estas mismas exigencias implican que la realización de la individualidad, no pueda efectuarse sino en la medida en que ella se inserte en un grupo y se expanda por medio de todo lo que ella le da, al mismo tiempo que por medio de todo lo que recibe de él. El destino

---

(76) OSTER, Rolf. Moderna Psicología del Desarrollo. Edit. Harder, Barcelona, 1975. P. 180 y ss.

del hombre consiste en ser agente creador de una sociedad de conciencias entre los hombres.

La espiritualidad se presenta siempre en sus manifestaciones sociales degradada en cierto modo, por hallarse encerrada entre límites temporales y espaciales, mientras que su esencia consiste en superarse indefinidamente a sí misma.

Ciertamente, todos los individuos, sea a causa de las circunstancias externas, sea a causa del grado de tensión que aportan a su propia realización, no se elevan al mismo nivel en esta conquista de los valores espirituales. La educación social debe impulsar a cada uno de ellos a que aspire subir hasta allí. No haciéndolo así, la educación fallaría a su objetivo humano y dejaría de cumplir su objetivo social, porque no crearía entre los miembros del grupo esa atmósfera de afectividad común en la que se resuelve la mentalidad colectiva.

Para remediar los diferentes efectos de la degradación de los valores espirituales en la educación socializada, -

hay que recordar que las sociedades positivas deben ser - siempre consideradas solamente como medios para llegar a una espiritualidad superior. La autonomía de la conciencia debe ser salvaguardada a todo precio, porque es la condición de su florecimiento. Para garantizarla, parecen necesarias tres condiciones :

La primera es que la educación sea concebida de tal manera que descarte todo riesgo de empresa exclusivo de una forma particular de vida social sobre el ser en crecimiento. El hombre adulto no debe ser únicamente ni el hombre de su familia, ni el hombre de su profesión, ni el hombre de su nación; ni el de su partido, ni el hombre de su secta religiosa o filosófica, sino el hombre de sí mismo.

La segunda es que la educación efectúe la recomposición en uno solo de esos diferentes personajes. No es suficiente que su multiplicidad asegure el equilibrio de la persona, es menester, además, que a través de esa multiplicidad misma se reconstruya su unidad. El problema consiste en permitir que el hombre recobre su verdadero rostro, bajo las sucesivas - máscaras de la vida social.

La tercera es que la acción educativa supere la formación de la inteligencia, la formación de las actitudes externas, aún las de las virtudes de la voluntad, para llegar, en lo profundo, hasta el carácter y la afectividad. Porque sólo por ellos se opera la comunión espiritual de los seres. Y sólo allí, pues, se ve si la educación es realmente eficaz y decisiva. Esta educación afectiva del niño, este despertar en él del sentimiento de lo divino, de la belleza, del sentimiento del amor, son por lo tanto lo más difícil que hay en una educación escolarizada, porque apuntan a lo que hay de más íntimo, de más individual, de menos permeable a los efluvios exteriores en la conciencia personal. Pero es ahí también donde triunfa la acción pedagógica, cuando se eleva hasta ser una acción de amor.

Cuando alcanza este nivel la educación socializada llega a superarse a sí misma y se convierte en una educación propiamente humana. (77)

---

(77) HUBERT, René. Tratado de Pedagogía General. Segunda edición. Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1972. P. 248 y ss.

#### 4.7. Educación para la Creatividad.

Una de las razones para preguntar si se educa para la creatividad es que los colegios, hasta hace pocos años, no se ocuparon nunca de la creatividad. En esto simplemente reflejaban los valores y los intereses de la sociedad en general. Aún dentro de la Psicología, la creatividad era un tema largamente descuidado. El interés actual por la creatividad, que por momentos se asemeja a una moda, fue estimulado por el discurso presidencial de J.P. Guilford a la Asociación Psicológica Americana del año 1950, titulado "Creatividad". Pero sólo en los últimos años de la década de 1950 y en los primeros de la de 1960, comenzaron a publicarse las implicaciones de los resultados de las investigaciones sobre creatividad para la educación y, casi sin excepciones, las conclusiones parecieron indicar que aquellos con potencial creativo eran olvidados cuando no negativamente discriminados en todos los niveles de la educación norteamericana.

Examinando la relación de los valores educacionales actuales con los procedimientos por una parte y con la conducta creativa por la otra, Ralph J. Hallman identifica nueve



barreras comunes a la imaginación creativa -apropiadamente descritas como "cosas que deben evitarse en la educación para la creatividad".

Primero, las presiones conformistas son quizá los mayores inhibidores de las respuestas creativas. Estas presiones pueden tomar la forma de objetivos y actividades elegidas por el maestro, o un plan de estudios inflexible.

Segundo, las actitudes autoritarias y los medios autoritarios reprimen el potencial creativo de la gente joven. Ellos inhiben el aprendizaje para ser libres, el aprendizaje para autodirigirse y ser autorresponsables. La educación - por la autoridad dirige a los alumnos a aprender lo que otros ya han descubierto, lo que otros creen, lo que otros han organizado. La educación autoritaria da mucha importancia a que los alumnos cumplan las órdenes, hagan lo que se les indica, y resuelvan problemas que tienen respuestas fijas y - predeterminadas.

Tercero, las actitudes de ridiculizar y similares destruyen el sentido de valor propio de los alumnos y por ello

tienden a destruir el esfuerzo creativo. La dominación de los alumnos por cualquier razón, las amenazas de cualquier tipo, los temores que pueden engendrarse por no poder obtener las respuestas correctas o no conocer la información adecuada disipan toda tendencia creativa que pueda estar latente.

Cuarto, aquellos rasgos que hacen a la rigidez de la personalidad inhiben las expresiones creativas. Estos rasgos pueden variar desde los estados psicopáticos a ciertos hábitos aprendidos inconscientemente que simplemente irritan a los otros. Los mecanismos de defensa inflexibles y los temores compulsivos por parte de los maestros son irritadores comunes. Las fachadas que erigimos para proteger nuestro verdadero yo y nuestros intereses egocéntricos ahogan las empresas exploratorias, a menudo riesgosas que caracterizan a la actividad creativa.

Quinto, la sobrevaloración de las recompensas, tales como las buenas notas, producen actitudes defensivas por parte de los alumnos y en la misma medida amenaza la inventiva. Probablemente todas las formas de evaluación externas a una

situación dada, aún las críticas más encomiásticas acobardan a la tendencia productiva.

Sexto, una excesiva exigencia de verdad, aquietta la urgencia creativa. Este hábito es inculcado por los maestros que piden respuestas correctas, que insistan en lo que ellos mismos quieren como respuestas, que exigen las soluciones - predeterminadas. Los alumnos transfieren estas actitudes a otras ocupaciones, las que expresan como exigencias de saber, lo que está bien con respecto a la vestimenta, a qué club asociarse y qué otra alternativa será socialmente aceptable.

Séptimo, una excesiva preocupación por el éxito agota las energías de los procesos creativos y las centraliza sobre los resultados, quizá sobre algún símbolo de status, o sobre los resultados de valor únicamente instrumental que pueden - obtenerse. Tal enfoque bloquea la creatividad porque tiende a desviar la atención de la evolución y el perfeccionamiento permanentes.

Octavo, la hostilidad contra la personalidad distinta, ya sea por parte de los maestros o de los compañeros, puede

servir como un bloqueo cultural. Todo acto creativo es único, idiosincrásico y novedoso. Por esta razón las personas creativas tienden a ser individualistas, inconformistas y a veces curiosamente parciales. Esto no quiere decir, por supuesto, que todas las personalidades estafalarías sean creativas. Las actitudes divergentes pueden fácilmente convertirse en poses e imposturas y en rígidos mecanismos de defensa. La tarea del maestro es la de penetrar tales posturas y discriminar entre ellas y la personalidad genuinamente inventiva.

Finalmente, una intolerancia a la actitud de "juego" - en relación con la tarea escolar caracteriza a los ambientes que sofocan la creatividad. Para innovar se necesita tener libertad de jugar con las ideas y los materiales, estímulo para ocuparse de las cosas irrelevantes y permiso para sumergirse en la fantasía y la simulación. Esta actitud permite que las ideas y otros materiales con los que se trabaja tomen cualidades plásticas de modo que se presten a recomendaciones y fusiones que marcan el acto creativo. La crea

tividad es profundamente divertida. (78)

#### 4.7.1. Los Auxiliares de la Enseñanza Creativa.

La literatura de investigación sostiene la posición de que la creatividad puede realmente enseñarse, pero no se la puede enseñar con métodos tradicionales, autoritarios. Los procedimientos creativos no pueden percibirse ni pueden escribirse en planes de lecciones; sin embargo, la enseñanza creativa es la mejor manera, quizá la única, de promover la conducta creativa por parte de los alumnos.

El maestro capaz debe inventar sus propias técnicas creativas como parte de las operaciones didácticas específicas habituales de la clase. Los procedimientos que inventa aparecerán en la situación dada como si fueran imprevistos o inesperados. Al aparecer ante él y los alumnos como una sorpresa, se realzará su eficacia.

---

(78) DAVIS Y SCOTT, Joseph. Estrategias para la Creatividad. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1970. P. 217 y ss.

Las siguientes sugerencias específicas nos parecen apropiadas :

El maestro creativo permite el aprendizaje autoiniciado por parte de los alumnos. Este principio respetado por el tiempo se aplica a toda buena enseñanza, pero es indispensable para inducir las respuestas creativas. La actividad personal lleva al alumno a explorar, a sumergirse en la experimentación, a formular hipótesis. Mantiene la espontaneidad y autoasombro del aprendizaje, alimenta las fuerzas motivadoras del aprendizaje propias de cada alumno.

El maestro creativo crea un medio de aprendizaje no autoritario. El estado de libertad facilita la creatividad. El tipo de libertad requisito para la creatividad es la libertad psicológica, la libertad simbólica, la libertad experimentada en una expresión y no una libertad transgresora, agresiva, licenciosa. La libertad de dedicarse a la expresión simbólica plena, sin impedimentos, promueve la creatividad porque nos desarma de nuestras actitudes defensivas, rígidas y crea una apertura a la experiencia. La libertad de explorar dentro de los límites de los propios intereses y ha

bilidades deja la responsabilidad de la propia evolución en nuestras propias manos. Pero todo acto de autoridad realizado por el maestro desalienta la toma de decisiones y el aprendizaje de la responsabilidad por parte de los alumnos.

El maestro creativo alienta a los alumnos a aprender de más; a saturarse con informaciones y significados. El alumno debe aprender a aceptar el hecho de que este tipo de enseñanza y aprendizaje envuelve una autodisciplina que sólo él puede imponerse a medida que comienza a disfrutar del penoso trabajo necesario para los descubrimientos autoiniciados. El aprender de más, funciona creativamente al permitir al alumno desprenderse de los materiales para que los materiales puedan volverse plásticos y sujetos a reestructuración.

El maestro creativo estimula los procesos intelectuales creativos. Induce a los alumnos a buscar conexiones nuevas entre los datos, asociar, a imaginar, a elaborar soluciones tentativas a los problemas que tiene entre las manos, a hacer suposiciones inóclitas, a pescar ideas, a construir sobre las ideas ajenas y orientar estas ideas en nuevas direcciones.

El estimula a los alumnos a conjugar elementos de improbable relación, a expresar teorías que parezcan ridículas, a combinar materiales y nociones de diseños nuevos e inesperados. El buen maestro permite a los estudiantes correr riesgos intelectuales, experimentar relaciones espaciales y estructurales entre las cosas.

El maestro creativo propone el juicio. No bloquea un intento exploratorio anunciando los resultados o aportando soluciones. En lugar de ello, pospone las soluciones definitivas; posterga el cierre de las presentaciones y las preguntas y acepta reabrir los temas ya cerrados. Más importante, el maestro creativo resta importancia a los errores, dejando aclarado que las equivocaciones son previsibles y necesarias.

El maestro creativo ayuda al alumno a ser una persona más sensible, a volverse más sensible al ánimo y sentimientos de los demás, a todos los estímulos externos, a los problemas sociales y personales así como a los académicos, a los acontecimientos públicos y aún a lo común y lo desconocido.

El maestro creativo sabe utilizar las preguntas. Todo



acto de creación comienza con preguntas, pero las preguntas deben ser operacionales y abiertas, preguntas que tengan sentido para los alumnos, que no tengan respuestas predeterminadas y especialmente preguntas, que no se contenten con un recitado de datos. Las preguntas operacionales inician la labor creativa porque conducen a la exploración, fomentan la curiosidad y estimulan las tendencias connotivas. Las preguntas que se contestan citando hechos ya conocidos hacen retroceder la creatividad y restringen la discusión; retrasan los esfuerzos creativos porque hacen de la información una herramienta con la cual el maestro domina, más que una herramienta que ayuda a la investigación, al descubrimiento.

El maestro creativo proporciona oportunidades a los alumnos para manipular materiales, ideas, conceptos, herramientas y estructuras. La destreza es un elemento esencial de la personalidad creativa: ya sea la destreza con las palabras, ya con los colores, los tonos o los objetos. El manejo activo de las cosas facilita la creatividad, ya que ayuda al alumno a comprender los procesos que se están desarrollando.

El maestro creativo ayuda al alumno a superar la frustración y el fracaso. La personalidad creativa difiere de la menos creativa en su capacidad de aceptar y vivir con incertidumbre y ambigüedades. Las tareas creativas surgen de condiciones no establecidas; y los alumnos que pueden manejar mejor estas situaciones tienen una ventaja en cuanto potencial creativo.

#### 4.B. Educación Personalizada, Exposición del Método.

Ciertamente hay que dar un nuevo giro a nuestra forma de actuar en clase con los alumnos. La Pedagogía moderna tiene ante sí un problema a resolver, cómo hacer del niño una persona integrada, un hombre maduro capaz de enfrentarse con los problemas de su tiempo.

El hombre moderno tiene que luchar hoy con dos obstáculos serios : las ingentes conquistas de la técnica que amenazan su personalidad y el sentimiento creciente, cada vez más profundo a la libertad y al respeto de su dignidad personal.

La persona humana, aparentemente agigantada, quizá nunca ha sido por otra parte tan desconocida. Vivimos a pesar del machismo, en tiempo de la impersonalidad. La propaganda que uniformiza, las fichas, los registros, el tamaño inmenso de las fábricas, los hospitales, los rascacielos de las grandes ciudades, enpequeñecen al hombre y le dominan. Esta es una realidad constatable en cualquier momento de nuestra vida.

Por otra parte la voluntad de autonomía que se desarrolla en el hombre, en contacto con la cultura científica tiene como efecto más característico la acentuación de los valores personales de cada individuo. El hombre de hoy aspira con sentimiento cada vez más profundo, a la libertad y ha aumentado extraordinariamente la conciencia de su dignidad personal y del derecho de su participación activa en la sociedad.

"La dignidad de la persona humana, ha dicho el Concilio Vaticano II, se hace cada vez más clara en la conciencia de los hombres de nuestro tiempo y aumenta el número de quienes exigen que los hombres en su actuación gocen y usen de su propio criterio y de una libertad responsable, no movidos por coacciones sino guiados por la conciencia del deber".

Pero el ejercicio de estos derechos y el uso de estas libertades sería completamente ilusorio sin una educación adecuada.

Pues bien, una educación adecuada según las exigencias de nuestro tiempo es la que nos presenta el Padre Faure, la cual, como dice él, no se queda en el programa sino que lo trasciende.

La educación personalizada se basa en cinco pilares que dan cuerpo y estructura al edificio. Estos son :

- Respeto a la individualidad y al ritmo de aprendizaje de cada alumno.
- Orientación de una libertad responsable.
- La Actividad.
- La Normalización.
- La Socialización.

1.- Principio de la Individualización:

La originalidad, el típico ritmo personal, la individual

lidad, parece ser la característica más destacada del hombre.

Ningún niño está sometido a una ley idéntica de estructura o de desarrollo; tal es la ley a la cual nadie escapa.

Esta individualidad se va acentuando a medida que la personalidad se desarrolla, dice, Allport. El hombre no sólo sobrevive como ser independiente sino que se desarrolla y crece de tal modo que se hace cada vez más característico.

Según esta ley natural físico-síquica, el maestro debe aceptar al niño tal como es. Dios no nos ha creado en serie y ese molde que se perdió al crearlo, debe ser perfectamente conocido por el maestro, para según su "manera de ser" ir moldeando al hombre que ha de realizarse luego en los años futuros.

Esto que se dice tan fácilmente es lo que nos cuesta asimilar, y entender. Si ya dentro de una familia, los hermanos entre sí son tan diferentes, ¿Por qué empeñarnos en hacer homogénea una clase de 30 o 40 alumnos ?

En cualquier nivel, que el maestro guíe al niño, es una persona que se está haciendo, con un bagaje hereditario y con una historia remota y próxima que están pasando e influenciando en su modo de ser. Y junto a estos factores, uno no menos fuerte, la Escuela.

Sin querer hemos de reconocer que deseamos y exigimos en nuestro subconsciente que el niño sea como nosotros queríamos que fuera, y olvidamos ese respeto a su persona.

La diferencia es clara, el maestro que no acepta al niño tal como es, adopta con él actitudes de imposición, sean disciplinarias, sean informativas.

Mientras que el maestro que lo recibe ASI COMO ES, adopta hacia el niño actitudes de búsqueda, de conocimiento, de sus propias actitudes, reacciones, de mutuo entendimiento, en un clima de amistoso diálogo- intenta que el niño, por vía de propia concientización llegue a una educación adecuada. El maestro no es ya el inspector de policía de su aula, sino el amigo, orientador de sus alumnos.

Fijándonos ya en el tipo de trabajo, que dentro del sistema Faure, el maestro utiliza para respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno, podríamos precisar que existe un trabajo previo, por parte del maestro que es la planificación del curso por materias a enseñar y tiempo disponible para impartir. Esta planificación se hace a largo y a corto plazo; la la. se distribuyen las materias en períodos largos del curso escolar, sean semestres, cuatrimestres, o trimestres; y a corto plazo, son los que llaman planes quincenales o quincenas.

Para el niño, el plan a largo plazo, no interesa, éste se lo reserva el maestro. El niño debe enterarse y comprometerse a realizar su plan quincenal. Este incluye las materias a realizar, los contenidos a asimilar, las actividades que debe hacer el niño para asimilar los contenidos, las fichas, que precisamente le van a dar unos conocimientos y por último, el plan le indicará fecha y forma de control.

Quince días para realizar el trabajo, tiempo que cada alumno se lo va a organizar y a distribuir como quiera; el maestro le va a orientar, a guiar en las dificultades que

obstaculicen excesivamente su avance. No para que se ponga a nivel de los que avansan más de prisa, ni tampoco facilitarle aquello que por sí solo, pueda alcanzar.

Es en este momento, cuando el maestro debe sentirse liberado plenamente, por dentro y por fuera de todo condicionamiento del programa oficial, es decir, de estar obsesionado, porque el niño supere un programa preestablecido en un tiempo récord. Si no se da esta liberación en el profesor, hemos truncado el sistema educativo por su base. Aunque la clase esté muy adornada y tenga aspectos decorativos y de buena ambientación, se quedará en puro aspecto superficial.

2.- Principio de Libertad. (dentro de una elección responsable).

Otra característica del sistema es el respeto al principio de libertad, como consecuencia inmediata de la consideración del alumno como persona.

Sin la libertad, no sería posible la atención al pri-



mero de los principios enunciados. El hombre no se realiza más que eligiendo y por tanto un clima educativo en el que las opciones estuvieran prohibidas, le impedirían su expansión normal. El principio de la libertad es un principio indiscutible en un sistema auténticamente educativo.

Así, ya se trate de elección del tema, de la puesta en marcha, de la elección de los medios, o de la realización del trabajo mismo, en todas partes surge la necesidad de dejar libre, en la más amplia medida, a aquél que es su mejor, sino su único juez, el trabajador mismo. El porvenir del niño está en el mismo, no en el cerebro del pedagogo.

Según lo expuesto, sobre cómo ha de entenderse el respecto a la libertad del niño en la clase, cabría añadir para el profesor. Siempre que en algún aspecto, crea que deba dar una norma dentro del aula escolar, piense si va encaminada al bien del niño o por el contrario es una medida para estar más tranquilo, para que lo molesten menos, etc.

Tras como consecuencia este respeto a la libertad del niño, potenciar al máximo la actividad creadora que posee

como persona.

Alex Osborn considera que desde el punto de vista funcional, nuestras capacidades mentales son: Observación, retención, razonamiento y creación. Esta última capacidad no puede ser esperada sino del hombre. Las tres primeras incluso el razonamiento pueden ser desarrolladas por cerebros electrónicos. Es necesario, por consiguiente, si queremos hacer al hombre, verdaderamente hombre, desarrollar todo su poder de creación.

Los instrumentos utilizados en el sistema para favorecer el clima de libertad, son muy variados: señalamos algunos:

-La Organización del Tiempo. El horario difiere bastante del tradicional, donde están determinados, la hora de entrada, la distribución del tiempo de las horas de clase, los recreos, la hora de salida, etc.

En el sistema Faure no hay una hora fija de entrada, sino que oscila dentro de unos márgenes prudenciales entre los que se puede elegir (suele ser de 15 minutos) antes

de iniciar las clases. No es necesario que todos los alumnos empiecen al mismo tiempo, puesto que no se trata de escuchar al profesor que se dispone a dictar su lección. Ellos van a realizar su trabajo que ya han estado pensando de antemano.

-Organización del Trabajo. Antes de comenzar el trabajo personal, los alumnos pueden elegir nuevamente, entre las actividades propuestas para su realización en el plan quincenal. Orientadas dichas actividades por las fichas guía, situadas también en las zonas correspondientes. Único condicionamiento es que todas las actividades obligatorias se terminen en el tiempo señalado.

Es aquí donde entroncamos con la responsabilidad que se va formando en la medida en que el niño interiorice concientizando, que esas elecciones que han de ir haciendo, no son para favorecer unas aptencias caprichosas sino que están así dispuestas, para que vaya creando la propia conciencia de un deber y de un servicio dentro de la sociedad en que vive.

Las fichas-guía, no señalan un medio único de utilizar instrumentos de trabajo y de realizar actividades, sino modos

diversos conducentes a la conquista de objetivos propuestos y entre los que se puede elegir.

Cuando el alumno ha concluido todos los trabajos obligatorios del plan, puede realizar los trabajos libres entre los cuales cabe elegir y crear.

-Elección del puesto de trabajo. Dentro del sistema no se señala al alumno un lugar fijo para realizar el trabajo. El puede elegir, trabajo, lugar, material y compañero. Igualmente es libre su movimiento dentro del aula, tanto para escoger el material como para salir del aula cada vez que lo necesite. Le ayudará mucho al niño para la organización del espacio, las clases de ritmo, o educación del movimiento ya que en sus idas y venidas ha de respetar siempre la limitación del espacio por los distintos obstáculos (pupitres, compañeros, objetos de adorno, etc.) y nunca molestar a sus compañeros durante el tiempo de trabajo.

La actitud del profesor constituye un elemento sumamente importante, en la creación del clima de libertad. No se trata de que deje a los niños hacer lo que quieran a su pla-

cer y capricho. Sino de que los concientice, de modo que cada niño aprenda a elegir aquello que debe elegir y no otra cosa.

Durante el trabajo personal el profesor acompaña a los alumnos, está allí, observa, presta ayuda y da las orientaciones necesarias. Responde a las preguntas que le formulan. No interviene sin necesidad.

Respeto en todo momento el derecho de los alumnos a elegir y trabajar según su ritmo personal. Estimula, evalúa las dificultades y aprende a conocerlas; invita a los alumnos a conocer sus propios errores y a autoevaluarse.

### 3.- La Actividad.

Dentro de este sistema se considera la actividad en el sentido de que los métodos y técnicas pedagógicas empleadas en la educación tienen que ser activos, es decir, tienen que hacer un llamamiento a la actividad del sujeto agente que es el alumno.

Se entiende pues, por método activo no solo la actividad manual, sino todo aquello donde la personalidad total está constantemente en juego.

En este sentido cobran fuerza las frases de Dewey "El aprender haciendo" o la de Froebel "El progreso debe surgir de una acción voluntaria realizada por el mismo niño". O bien, la de Dupanloup "Lo que el maestro hace no es lo más importante sino lo que hace hacer". La tarea del maestro pasar estas fórmulas de la letra muerta a la vida.

El alumno pues, ha de reflexionar, buscar, manejar libros o fichas, descubrir por sí solo para desarrollar conocimientos intelectuales profundos. La investigación debe ser preocupación de todos los niveles de enseñanza, incluyendo el de primaria, donde el estímulo de la curiosidad infantil, la observación y la experimentación, la enseñanza de las ciencias con recursos activos, sentará las bases del espíritu y del rigor científico.

En esta forma la motivación que es indiscutiblemente el núcleo de toda tarea educativa, está asegurada dentro del -

sistema.

#### 4.- La Normalización.

"Hacer las cosas con normalidad" dice el padre Faure, no es el producto de un ejercicio concreto, sino todo un conjunto de factores que respira el niño en su clase, desde que entra hasta que sale, es por tanto difícil de especificar.

Abarca la normalización, por orientarla mejor, el orden en los aspectos siguientes : Personas, Tiempo, Espacio, Material.

-Personas. Hay una doble relación entre el maestro, alumno y viceversa y los alumnos entre sí.

En el primer aspecto. El clima de confianza que debe establecer el maestro no resta nada del respeto mutuo que debe haber entre los dos. En cuanto al trato de los niños entre sí, deben respetarse mutuamente. Deben hablar en voz baja a fin de no molestar a los demás; "Pedir permiso" "Pedir por favor" etc. Haber ser el segundo o el último de la cla-

se en algunos aspectos de la jornada escolar, actitud que tanto cuesta a los niños, ya que siempre desean ser los primeros en todo. Saber ceder la palabra a un compañero en las puestas en común, escuchar a todos, etc.

-En cuanto al tiempo. Se trata de la personal organización y distribución correcta del trabajo a realizar en las horas y días disponibles, para esto debe tener presente (lo suelen copiar en una hoja el primer día de la quincena) el plan quincenal. Si el niño es demasiado pequeño el maestro ayudará a que vaya realizando esta tarea cada vez con más soltura.

-Si hablamos de normalización en el espacio, se trata de tener en cuenta el espacio libre para poder moverse adecuadamente dentro del aula escolar sin tropezar con objetos ni compañeros.

-La normalización dentro del material, se trata de usar bien todo lo que debe manejar y darle el uso adecuado a cada cosa : libros, cuadernos, objetos, materiales de investigación, lápices, bolígrafos, archivadores, etc. Abrir y cerrar



puertas, desplazamiento correcto de sillas y mesas.

-También encaja aquí la normalización de la palabra. Dentro del aula hay que hablar, el diálogo es un factor importantísimo dentro de la educación del alumno, pero hay que cuidar el tono, la afabilidad, etc. El Padre Faure, habla del trabajo en silencio, pero un silencio funcional, es decir, que debe estar en función de los demás compañeros y del trabajo a realizar; él le llama un silencio de colmena.

Dentro de la normalización no se puede olvidar la educación del movimiento. Esta actividad es importantísima sobre todo en los primeros cursos de la primaria. Tiene como fin ayudar al niño a que vaya tomando conciencia y posesión del propio organismo, entendiendo aquí por organismo, todo el conjunto de la personalidad humana en su dimensión física y psíquica y espiritual.

Hasta los ejercicios más sencillos como el andar libremente en un espacio vienen a ser un escalón para la conquista de sí mismo, que tiene que realizar el alumno. Este ejercicio, por ejemplo, exige del niño una atención hacia el es-

pacio disponible, y hacia la relación con sus compañeros.

En un proceso gradual de la educación del movimiento los fines que se persiguen son:

Por parte del alumno. Un conocimiento y una tarea de toma de conciencia de su propio ser; la agilidad y la percepción de sus movimientos; la posesión de sí mismo en relación con el ambiente que le rodea; la capacitación para integrarse responsablemente en la vida social; la capacidad de silencio y de interiorización que lo lleven a conectarse con lo trascendente.

Todo ello va dirigido a liberarla de la traba que supone un cuerpo indócil y una actitud inconsciente. Esto será la base para el logro de una personalidad armónica, llamada a una respuesta de integridad y responsabilidad ante cualquier motivación noble.

Los ejercicios necesarios para conseguir los fines que en este aspecto de la educación persiguen pueden agruparse en tres grandes estadios, aunque dada la complejidad del mo-

movimiento humano siempre se dan implicaciones de unos en otros.

-Percepción.

-Adecuación corporal.

-Coordinación motriz.

Dentro del horario escolar los ejercicios para la realización del movimiento pueden hacer despues del trabajo personal, antes de iniciar la oración, las tomas de contacto, puestas en común o lecciones colectivas.

#### 5.- Principio de Socialización.

Entre las críticas que se han hecho al sistema, está ésta, que tal vez una exagerada atención a la persona del niño, como tal, el cuidado de su individualidad, pudiera darnos como resultado, un individuo perfectamente acabado, e incapaz de insertarse en la sociedad de su tiempo.

Es por este motivo, que la escuela donde se quiere implantar el sistema no puede olvidar este principio de socialización que viene como a contrarrestar el primero de los -

principios señalados (respeto a la individualidad de cada niño).

Los medios de los cuales se sirve el maestro para llevar a cabo esta importante misión dentro del aula escolar son:

-Participación responsable en el bien común. Hasta en las clases de Kinder, se emplea este medio. Cuando los niños aún no saben leer, la responsabilidad que tiene cada uno está señalada dentro del cuadro correspondiente por medio de un dibujo. Los alumnos que voluntariamente se responsabilizan de prestar un servicio a sus compañeros, colaboran al orden, la limpieza, el buen orden de la clase. Las responsabilidades suelen cambiarse cada semana, con el fin de que todos los alumnos pasen por todos los servicios. Los servicios dentro del aula son tantos como zonas (lenguaje, Matemáticas, Experiencias, Biblioteca, Rincón religioso, - etc.). Y todos los que oportunamente se le puedan ocurrir al maestro.

-La supresión de todo fomento de la rivalidad o ineficaz competencia entre los alumnos. No se suele castigar al

que no cumple, sino concientizarle poquito a poco, hasta hacerle caer en la cuenta de su actitud, para que vaya corrigiéndose. Tampoco hay excesivo elogio para el que todo lo hizo bien, sin que esto pase desapercibido, se hace de tal manera que se estimule a él y al resto del grupo. Al mal - alumno no se le pone en ridículo nunca ante los demás, en todo caso, si los recursos generales no logran resultados positivos, se utilizará con él una atención particular.

-El trabajo en equipo. En el que cada uno aporta algo a la tarea total de su grupo. Estos trabajos pueden ser los mismos de ampliación de temas, murales, manuales, etc., etc. Todas las técnicas para la dinámica y trabajos en grupos tiene cabida aquí.

-Las puestas en común. Durante el trabajo persona el alumno se enriquece para colaborar mejor y enriquecer a los demás en las puestas en común. La puesta en común suele ocupar la parte más importante de la segunda mitad de la mañana, ya precedida de una toma de contacto a través de la cual los alumnos toman conciencia de cómo han trabajado, esta parte dura de siete a diez minutos y sin interrumpir la

sesión se pasa a la puesta en común. Son éstas un medio excelente para despertar en los alumnos una actitud de apertura. Desde el punto de vista didáctico se utilizan también para rectificar errores, insistir en los aspectos más importantes de un tema, aclarar conceptos, confirmar otros, sistematizar, sintetizar y resumir los temas.

Por último hay también un control colectivo que se puede hacer a modo de bombardeo de preguntas, para comprobar si han asimilado el tema de la quincena.

### La Formación Religiosa.

Aunque hay dentro del programa de enseñanza una parte dedicada a la instrucción catequística, sin embargo dentro del sistema no es algo aislado como una asignatura más, sino que va iluminando todo el engranaje del sistema, como exigencia de una completa realización de la personalidad. En ella de acuerdo con la recomendación conciliar "Se ordena toda cultura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que - quede iluminado por la fé, el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre".

La actitud cristiana del maestro, es la que debe ser un testimonio vivo durante toda la tarea escolar. Adivinando en sus alumnos el momento más propicio para ponerlos en contacto con Dios, sin encasillar este rato a una hora fija, in flexible de cada día, evitando así, mecanizar estos contactos sobrenaturales de oración personal y a la vez quitando toda ocasión de rutina y monotonía.

A la catequesis propiamente dichas se le debe dar mucha importancia dedicándole toda la preparación posible y motivando a los alumnos para que siempre se termine en un compromiso personal, que en definitiva, desarrolle su faceta espiritual y les vaya madurando en la fe.

Un horario factible de cualquier adaptación.

Mañana. Tres horas de jornada escolar.

| <u>Actividades</u>            | <u>Tiempo</u>    |
|-------------------------------|------------------|
| Trabajo personal.....         | 2 horas          |
| Educación del movimiento..... | 15 a 20 Minutos. |
| Toma de contacto.....         | 7 minutos        |
| Puesta en común (unos días)   |                  |

|  |            |
|--|------------|
| Leción colectiva (algún día) según<br>se planifique..... | 30 minutos |
| Control colectivo (otros días)                           |            |
| Momento Religioso.Flexible.....                          | 6 minutos  |

#### SALIDA

Tarde. Dos horas de jornada escolar.

| <u>Actividades</u>   | <u>Tiempo</u> |
|--|---------------|
| Automatismos alternados un día lengua<br>otro matemáticas  | 1 hora        |
| Area plástica (manualidades, dibujo, etc.)   | 40 minutos    |
| Normalización.....   | 10 minutos    |
| Motivación para el trabajo del día siguiente<br>y recogida (se puede cambiar por otras<br>actividades que convengan) | 10 minutos    |

#### Sobre el control del alumno.

No podemos pasar por alto la evaluación del alumno, por desgracia hay que constatar en cifras, el rendimiento de los niños, cayendo posiblemente con mucha frecuencia en errores e injusticias.



Hay tres clases de control: individual, colectivo (oral o escrito) y autocontrol.

El control individual es aquél que el maestro realiza sobre cada alumno, de tal manera que el niño no debe archivar nada que no haya sido visto por el profesor.

Dispone el maestro para ello de dos horas de trabajo personal de los niños. Durante este tiempo debe, el maestro observar continuamente el trabajo de los alumnos.

Control colectivo. Oral a modo de bombardeo de preguntas, para comprobar cómo van asimilando los contenidos de la quincena. Escrito, pruebas objetivas, más o menos semejantes a las tradicionales.

El autocontrol. Son correcciones y calificaciones que esporádicamente se hace el niño a sí mismo. No tiene para el maestro más que un carácter orientativo, de cómo se valora el alumno y qué concepto tiene de sí.

El niño siempre trabaja bien, para su propio criterio.

si tiene la impresión de haber hecho lo que podía, si el resultado no es del todo satisfactorio él espera una orientación del profesor.

Hay que tener sumo cuidado en las evaluaciones de los niños, y valorar todo lo que hacen, desde que entran hasta que salen del aula escolar.

Será motivo de evaluación : interés en el trabajo, atención a las diferentes áreas, dedicación a su plan de trabajo, responsabilidad en su compromiso de acabar la tarea en el tiempo establecido, colaboración en las puestas en común, etc. Lejos del maestro limitarse a calificar al alumno, y exclusivamente por las temibles pruebas objetivas, motivo de nerviosismo y traumas psíquicos.

Si después de llevar el método con todo cuidado a la hora de evaluar no se renueva el sistema, jamás obtendremos resultados satisfactorios.

#### Las fichas como instrumento de trabajo.

Las fichas utilizadas con este método son conocidas con

el nombre de fichas directivas, fichas de contenido, fichas de control o de comprobación y fichas complementarias.

Las fichas directivas son aquellas que ponen en marcha al alumno. Son las que dicen qué se debe hacer, las que orientan el trabajo. Remiten por lo tanto a libros, material a otras fichas, a las distintas experiencias, etc. Señalan el proceso del trabajo que irá de la adquisición a la expresión, de la síntesis inicial, o visión global del tema, a la síntesis final pasando por el análisis.

Fichas de contenido son las que "contienen" una exposición o explicación ; alguna definición, algún documento o dato preciso para seguir adelante en el trabajo. Tienen como finalidad afianzar lo que ya el niño haya podido descubrir, destacando lo más importante. Suelen ser pocas y muy concisas.

Las fichas de control son aquellas que formulan cuestiones o ejercicios cuya finalidad es ver el resultado de una adquisición o comprobar cómo el alumno ha asimilado unos contenidos. Estas fichas pueden ser de autocontrol o de comprobación del profesor.

Las fichas complementarias son de dos clases, las de ampliación son las que el profesor reserva para los alumnos que terminan el plan quincenal antes de tiempo. Su finalidad es que el alumno profundice y amplie los temas estudiados en la quincena.

Las fichas complementarias de pasos previos, son fichas de pasos intermedios que gradualmente capacitan al alumno para llegar a realizar cierto contenido que se le ha hecho difícil.

Las condiciones para que una ficha sea buena, son varias :

1. Que su estructura responda realmente al tipo de ficha que se ha querido confeccionar;
2. Que en un determinado tipo de fichas no se mezclen elementos de otros tipos;
3. Que suscite de una manera intencional, actividades de globalización, de análisis y de síntesis; o que ejerciten en la adquisición de hábitos educativos.
4. Que tengan unidad, es decir, que toquen un tema o

elementos de un tema;

5. Que sea parte integrante de un conjunto sistemático de fichas. Que el conjunto de fichas logre la asimilación de los contenidos propuestos;

6. Que la estructura interna de la ficha sea lógica, adecuada a la edad y nivel de los niños;

7. Que ordinariamente lleve a un trabajo concreto, con posibilidad de control por parte del profesor;

8. Que el proceso del trabajo que debe realizar el niño esté expresado con claridad y detalle;

9. Que conduzcan a una educación personalizada.

Las fichas deben ser usadas así, ninguna, en Kinder; pocas y muy sencillas, escritas a mano con letra grande en primero de primaria; sustituirlas por temas de trabajo bien orientados en los cursos superiores de bachillerato. Desde segundo de primaria en adelante, las fichas van escritas a máquina y gradualmente aumentando de número y contenido.

El sistema en sí no es infalible, es una llamada exigente a una renovación pedagógica para hacer del niño un hombre más hombre, capaz de dominar al mundo que lo rodea, en vez de verse sumergido e impotente en la gigantesca máquina de la técnica actual. No todo maestro será apto para realizarlo, es un hecho palpable. Sobre todo aquél que ya tiene en su historia pedagógica unos cánones muy personales y fijos, pero sí es apto para todos los alumnos. Es por este motivo que deberíamos esforzarnos por realizar esta conquista pedagógica de renovación en la enseñanza.



## CONCLUSIONES

El hombre es un espíritu en la materia, es espíritu y cuerpo.

Por medio de nuestro cuerpo estamos abiertos al mundo, al otro hombre. El cuerpo es diálogo, aún antes de que se pronuncie una sola palabra; comunidad antes de que se haya alcanzado un punto de vista común y aún el que no quiera hablar, habla por medio de sus gestos y de su silencio.

El hombre es un cuerpo -más que cuerpo, pero cuerpo- y para siempre. Es un cuerpo que debe alcanzar su plenitud.

Como cuerpo está sujeto a todas las leyes de la materia, está en el espacio y en el tiempo; está separado de todos los otros seres y aunque en una totalidad unificada, su unidad no es perfecta sino que abarca muchos elementos que no están integrados sino que se oponen entre sí. Como espíritu el hombre está por encima del espacio y del tiempo, perfectamente presente en sí mismo, capaz de asimilar todo el resto del universo y de unificarlo consigo mismo.



Y con todo, este cuerpo y este espíritu con un solo ser. Esta es la primera paradoja de la persona humana: es la unión del espíritu con el cuerpo. Y justamente por eso con y en el cuerpo, (el espíritu) entra en el espacio y en el tiempo, se vuelve sujeto de todas las variaciones del apetito sensitivo, adquiere una individualidad biológica, psicológica y social, realidades todas que no tendrían sentido para un espíritu puro. La persona es pues, un espíritu simultáneamente inmerso y emergente, immanente en el cuerpo y con todo trascendente.

La persona humana es simultáneamente subsistente y abierta. Subsistente, es decir, existe en sí misma, siendo ella misma y no otra cosa, incapaz de volverse algo diferente de lo que es.

Sin embargo, la misma persona está abierta en dos direcciones, verticalmente abierta a Dios: la persona es para siempre el término de la actividad creadora de la Primera Causa. Está abierta horizontalmente al otro hombre, puesto que es un individuo dentro de la especie, que comparte la misma naturaleza con todos los otros miembros de la especie.

Pero el hombre no es un ser puramente material, es un espíritu.

En cuanto que es espíritu que informa un cuerpo, está sometido a las condiciones de la sustancia material. En cuanto es un espíritu que trasciende el cuerpo, participa de la condición de las criaturas espirituales. Es simultáneamente miembro de un todo y un todo, punto excéntrico y centro. Es tensión viviente entre sí y no puede llegar a su plenitud sino en el otro y por el otro.

La persona es una realidad existente y con todo no está acabada.

La persona aunque existente, tiene que terminarse a sí misma. No tiene otra tarea más importante en la tierra que esta actividad libre por medio de la cual, en cierto sentido se hace a sí misma.

El hombre es siempre un llamado y una respuesta entrecruzados, o mejor, la unión de llamado y respuesta. No pueda dejar de responder, pero elige su respuesta. Algunas veces

recibe bien el llamado, tiende en su dirección con todas sus fuerzas y de tal modo que parece identificarse con él: una respuesta pura y gozosa coincide con un llamado cada vez más potente y triunfal. A veces rechaza el llamado, cierra sus oídos de modo deliberado, y su rechazo reviste al mismo llamado con un poder destructivo, con una fuerza de negación que obstruye sus impulsos más profundos, divide, desintegra y prepara para la despersonalización.

La inexorable totalidad de este llamado y la realización del proyecto de vida, de cada hombre, constituye su personalidad plena.

Además, la perfecta personalidad exige el hondo conocimiento de la propia profesión. Y, con ello, el ejercicio honesto, exacto y serio, del contenido profesional.

Es ahí donde radica su actividad de influencia en el mundo. Es ahí donde se encuentra una gran parte de su responsabilidad social y moral. Aquí puede recordarse aquello de que "el hombre es él y sus circunstancias".

Analizando la realidad educativa se puede constatar que no todo en la escuela, contribuye a dar una educación personalizante, ya que la formación de la persona humana en sus aspectos somáticos, psíquicos, afectivos, intelectuales y comunitarios no cumplen los requisitos que demanda una educación integral.

La personalización del educando exige que la "Comunidad escolar" o Centro Educativo, integre al personal docente con los padres de familia y los educandos. Que las decisiones sean producto de la participación responsable de todos y cada uno de estos elementos.

La necesidad de una participación activa de los padres de familia en una Comunidad Escolar es un hecho indiscutible. La integración de los padres de familia a la escuela es más de derecho que de hecho. En muchos lugares se ha organizado a los padres con fines económicos, pero sin tener una participación real. Rara vez se visualiza la necesidad de una acción conjunta en la formación de los educandos.

La participación de los padres choca de hecho con algu-

nas dificultades serias:

-Los padres de familia no siempre están formados en su responsabilidad educadora.

-Numerosos padres de familia no manifiestan interés por desempeñar su función formadora, o no comprenden que ésta los obliga a una colaboración estrecha con la escuela.

-Muchas veces los padres representan un sector muy tradicionalista, opuesto a toda renovación.

Es preciso buscar los medios para integrar a los padres de familia en la Comunidad escolar de un modo efectivo.

Para ello es necesario:

-Que los padres tomen conciencia de su misión de educadores como derecho natural y logren así una identidad de propósitos y métodos educativos en el hogar y la escuela.

-Que se informen adecuadamente con respecto a las finalidades, métodos y organización de la escuela.

-Que ejerzan una presencia creadora en el seno de la Comunidad educativa mediante la "Asociación de Padres de Familia".

Uno de los aspectos más lamentables de nuestro sistema educacional es que éste proclama, en público y privado, la imposibilidad para distinguir entre un maestro "con personalidad madura" y un maestro "inmaduro"; entre un maestro "bueno" y un maestro "mediocre". Efectivamente, hoy en día el problema de la eficiencia del maestro es tan compleja, que actualmente nadie sabe en realidad qué es un maestro con personalidad madura, un maestro "competente".

Entonces, ¿Quién es un buen maestro?

Aunque no existe un tipo de "buen maestro" y "mejor que todos los demás". No obstante, existen "maestros buenos" y "malos maestros". El buen maestro es una persona buena. Le gusta la vida, está razonablemente en paz consigo mismo, tiene sentido del humor y disfruta de la compañía de la gente. Entre otras cosas, el buen maestro no parece dominado por un yo narcisista, o por una neurótica necesidad de poder y de -

autoridad o por un cúmulo de ansiedades y temblores que reducen su papel de amo de la clase al de su sirviente.

El buen maestro es flexible. Los buenos maestros son en cierto sentido "maestros totales". Quiere decir que son capaces de lo que deben ser para satisfacer las exigencias del momento. Parecen capaces de moverse al ritmo de las cambiantes mareas de sus propias necesidades y de las de sus estudiantes, y de hacer lo que hay que hacer para mejorar la situación.

Un maestro "total" puede ser firme, si hace falta decir "no", lo hace con sinceridad lo mismo que si se necesita ser permisivo, lo hace con igual sinceridad.

Además, los buenos maestros, encarnan la enseñanza como un proceso humano. Tienen de sí y de los demás, opiniones positivas. Están capacitados para comunicar lo que saben.

Un maestro que busca el desarrollo integral del alumno, fundamentará su enseñanza en el AMOR, LA RAZON Y LA RELIGION.

### Amor.

"La educación es cosa del corazón, y todo el trabajo - parte de aquí, si no hay corazón, el trabajo es difícil y el éxito incierto."

Sobre esta premisa se debe lograr que los educandos no sean solamente amados sino que se den cuenta que se les ama. Que al ser amados en las cosas que les agradan, participando en sus intereses juveniles, aprendan a ver el amor, también en aquellas cosas que les agradan poco como son: la disciplina, el estudio, el vencimiento de sí mismos, y que aprendan a actuar con generosidad.

Hoy más que antes, los educandos, han adquirido una conciencia crítica. Las ideas de igualdad, de libertad, de solidaridad que reinan en todas partes, han hecho ver que a na die se le puede obligar a obrar en contra de lo que él considera como imperativo, y a ninguno se le puede impedir el obrar según los dictámenes de la propia conciencia. De ahí - que todo cuanto no sea razonable es rechazado por la juventud actual, a veces con violencia, siempre con desagrado.



El sentido de la justicia es muy sensible en la juventud de hoy. Ellos son como el fiel de la balanza que no aceptan desviaciones, preferencias, oportunismos. De aquí - que el educador debe ser la encarnación de la justicia que se propone hacer de sus alumnos promotores de ella.

De lo anterior se deduce la necesidad de sojear nuestras determinaciones, de decidir, después de hacer agotado - los medios que están a nuestro alcance especialmente el diálogo equilibrado, razonable y respetuoso.

En relación con la Religión, debemos ayudar a los jóvenes a descubrir el valor comprometedor de la oración : ella y la fe, nos pone en actitud de escucha y de adhesión al Espíritu, favorece la integración del hombre y una en Comunidad con Cristo y en Cristo.

La personalización del educando exige además que tanto el maestro como toda la organización de la escuela : planes, programas, etc., susciten en él, valores, los cuales integrados, constituyen la fuente de toda motivación humana. Toda

educación integral y por lo tanto, toda educación personalizante se concreta en la siguiente fórmula : "suscita valores y crea actitudes".

La falta de claridad al determinar valores y actitudes es la causa de desconcierto, de desorientación y de las inconsistencias en la educación.

Los valores que suscita una formación integral se pueden clasificar desde tres puntos de vista :

Valores

Actitudes

1.- El hombre con una dignidad y originalidad individual.

|                                |                               |
|--------------------------------|-------------------------------|
| -Personalización               | Espritu crítico               |
| -Lo lógico                     | Coherencia                    |
| -Ser (opuesto a tener)         | Realización personal          |
| -Dignidad de la persona humana | Apertura, aceptación, respeto |
| -Formación                     | Formación permanente          |
| -Cambio                        | Insatisfacción operante.      |

2.- El hombre en relación con los demás.

|                         |                                       |
|-------------------------|---------------------------------------|
| -Sociabilidad           | Ser para los demás, solidari-<br>dad. |
| -Originalidad autóctona | Nacionalismo                          |
| -Comunidad              | Generosidad                           |
| -Creatividad            | Discernimiento                        |
| -Justicia               | Servicio.                             |
| -Dominio de sí mismo    | Consideración con los demás           |
| -Testimonio             | Compromiso                            |
| -Familia                | Confianza                             |
| -Diálogo                | Fe, esperanza y amor prácti-<br>cos   |
| -Compartir              | Sensibilidad social.                  |

3.- El hombre en relación con el Ser Supremo.

|   |  |
|---|--|
| -Sentido religioso                              | Responsabilidad                        |
| -Trascendencia del hom-<br>bre y de la historia | Relatividad de las cosas del<br>mundo. |

Además, una educación integral debe fundamentarse en -  
una filosofía cuyos principios y fines consulten las necesi-

dades del hombre colombiano y las nuevas tendencias de la educación.

Así, el proceso educativo debe tener como centro al alumno. En consecuencia, debe atender a sus diferencias individuales, ofrecerle la oportunidad de realizarse al máximo y prepararlo para afrontar inteligentemente las situaciones que se le presenten.

El maestro debe ser un guía y orientador de la actividad del alumno. Por lo tanto debe conocerlo y comprenderlo; estimular su iniciativa y actividad adoptando métodos, técnicas y materiales que le ofrezcan oportunidades para su pleno desarrollo.

En cuanto a métodos de enseñanza el principio fundamental debe ser "aprender haciendo" lo cual permite:

Que el alumno participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando iniciativa, espíritu de cooperación, responsabilidad e independencia en su trabajo y seguridad en sí mismo.

Ante la complejidad del mundo actual en los campos de la ciencia, la cultura y la técnica, la educación debe tender a que el alumno adquiera preferencialmente principios generales, que luego pueda aplicar a todas las situaciones de su vida. Es lo que se ha llamado "enseñar a aprender".

El sistema educativo debe ofrecer al alumno diversas oportunidades para seleccionar aquella modalidad que más se adapte a sus condiciones personales. En tal virtud, el currículo debe ser flexible, diversificado y funcional; ofrecer programas balanceados de educación general y formación vocacional y contar con servicios de consejería, bienestar estudiantil, campos deportivos y otros.

Teniendo en cuenta una filosofía que consulte netamente las necesidades del hombre colombiano, la educación debe tener en cuenta especialmente, los siguientes principios y fines :

1.- El conocimiento, equilibrio o integración de valores de tipo vital, intelectual, ético, estético, social, religioso, político, utilitario, son fundamentales en la vida del individuo, en consecuencia, la educación debe proporció-

dar al alumno oportunidades para lograr los siguientes fines:

-Adquirir capacidad de juicio que le permita establecer una jerarquía racional de valores entre los aspectos culturales, formativos y vocacionales.

-Apreciar y valorar la dignidad del trabajo, sea ésta de naturaleza artesanal, técnica o intelectual.

-Jerarquizar los valores del mundo interior, mediante la reflexión y la autocrítica.

-Adquirir las nociones de moral y de religión, más como vivencia que como información teórica.

-Adquirir las actitudes y habilidades para apreciar y valorar la belleza.

-Adquirir capacidad para aceptar y renovar positivamente los valores.

Una educación personalizante a la vez que liberadora de-

de seguir los siguientes pasos:

1.- Proceso de humanización y personalización (aprender a ser). El objetivo de toda educación genuina es la de humanizar, personalizar al hombre y conducirlo hacia las metas de lo que es -ser hombre- y, -ser persona-.

2.- Proceso de historización (aprender a hacer). La escuela debe convertirse en el lugar donde se aprende a hacer historia.

La educación humaniza, personaliza y libera cuando logra que el niño desarrolle plenamente su libertad y su pensamiento, haciéndolos fructificar en hábitos de comprensión, y comunión con la totalidad del orden real; por los cuales el mismo hombre produce cultura, humaniza su mundo, transforma la sociedad y construye la historia.

3.- Proceso de simbolización (aprender a "escribir"). El símbolo es una realidad que nace del mismo hombre y que le permite manifestarse, expresarse.

Uno de los principales símbolos es el propio cuerpo, mediante el cual podemos comunicarnos con los demás, de aquí se derivan los grafemas, fonemas, utensilios, arte (pintura, música, etc.).

Todo hombre por ser persona tiene derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, carácter, sexo, acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias.

4.- Proceso de interpretación (aprender a "leer").

Interpretar la realidad en la cual se está inserto.

Saber interpretar los fenómenos sociales, económicos, políticos y religiosos.

5.- Proceso de liberación (aprender a ser libre).

La educación personalizante y liberadora ha de producir los agentes para el cambio permanente y orgánico que requiere la sociedad de América Latina, mediante una formación cívica y política inspirada en la enseñanza social de la Iglesia. Debe formar líderes, constructores de una nueva so-



ciudad; agentes para la acción socio-política y el cambio de estructuras, de menos humanas a más humanas.

6.- Proceso de comunicación y participación (aprender a ser comunidad).

La comunión que ha de construirse entre los hombres abarca el ser, desde las raíces de su amor, y ha de manifestarse en toda la vida, aún en su dimensión económica, social y política.

## CUESTIONAMIENTOS

- La educación que impartimos se centra preferencialmente en la persona?
- Estamos educando al margen de lo socio-político?
- Conocemos la realidad y educamos en, y para la justicia?
- Realmente fomentamos la creatividad y la criticidad?
- El conocimiento que se tiene de la realidad se asume en compromisos concretos?
- Son suficientes las oportunidades brindadas a los alumnos para que sean sujetos de su propio desarrollo?

- Propiciamos el verdadero sentido comunitario, a través de todas las actividades educativas, o al contrario fomentamos el espíritu individualista y competitivo?
  - Se han empezado a usar los métodos, las técnicas de planeamientos, que favorecen la socialización y la personalización?
  - Serán suficientes los métodos, las técnicas de planeamiento y medios utilizados en nuestros colegios para conseguir la evidencia de los valores?
  - Nuestra estructura escolar no participativa, esta reproduciendo en pequeño, y alimentando la situación oligárquica del país?
  - El sistema disciplinario está en función de las estructuras o de las personas?
  - Nuestras instituciones educativas propician un sistema de diálogo, comprensión, fraternidad y participación?
-

## BIBLIOGRAFIA

ALLPORT GORDON, William. La Personalidad, su Configuración y Desarrollo. Barcelona: Editorial Herder, 3a. Ed. 1970.

BALLESTEROS, Emilia, Elías. Ciencia de la Educación. México: Editorial Patria S.A., 1961.

BERGANTIN. Guía Didáctica. Madrid: Editorial Bruño, 1965.

BERGE, André. La libertad en la Educación. Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1959.

BERMANN, Gregorio. Los Problemas de la Juventud. Boletín de la Asociación Psiquiátrica de América Latina, 1971.

BOFF, Leonardo. Jesucristo Liberador. Bogotá: Ediciones Latinoamericanas, 1974.

BOUCHET, Henry. La Individualidad del Niño en la Educación. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1951.

BUENO, Miguel. Reflexiones en torno a la Filosofía de la Cultura. México: Imprenta Universitaria, 1956.

CASSIRER, Ernest. Antropología Filosófica. México: F.C.E., 1951.

CINCO GRANDES MENSAJES. La Respuesta de la Iglesia a los Problemas del hombre actual. Medellín: Ediciones - de Bolsillo de la SAC, 1968.

CONCILIO VATICANO II. Madrid: Biblioteca Autores Cristianos 1968. 4a, edición.

CHICO GONZALEZ, P. Educar para el Futuro. Madrid: Editorial Bruño, 1970.

DAVIS Y SCOTT, Joseph. Estrategias para la Creatividad. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1970.

DERISI, Octavio Nicolás. Filosofía de la Cultura y de los Valores. Buenos Aires: Editorial Emecé, 1963.

Dewey, J. Democracia y Educación. Buenos Aires: Editorial Losada, 7a. Edición, 1971.

DUSSEL, Enrique. Método para una Filosofía de la Liberación. Salamanca: Editorial Sígueme, 1974.

\_\_\_\_\_. Para una Ética de la Liberación Latinoamericana. México, Editorial Edicol, 1977.

FAURE, E. y OTROS. Aprender a Ser. Madrid: Alianza Editorial, 1973.

FAURE, Pierre. Ideas y Métodos en la Educación. Madrid: Editorial Narcea, 1972.

FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Tomo 2. Buenos Aires: Editorial Suramericana, 1975.

FREIRE, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. Montevideo: Editorial Tierra Nueva, 4a. edición, 1972.

FRONDIZI, Nisieri. El Hombre y los Valores en la Filosofía Latinoamericana. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

GARCIA HOZ, Víctor. Educación Personalizada. Madrid: Instituto de Pedagogía del C.S. I.C., 1971.

GAVIRIA, Nicolás. Filosofía de la Educación. Medellín: Editorial Granamérica, 1970.

GODLE, Frank G. La Tercera Fuerza. México: Editorial Trillas, 1977.

GAVIRIA VILLAR, Alvaro. El Niño Otro Oprimido. Bogotá: Editorial Punta de Lanza, 1966.

HESSEN, Johannes. Tratado de Filosofía. Tomo II: Teoría de los Valores. Buenos Aires: Editorial Suramericana, 1959.

HILDEGARD SUNING, Iván Ilich. La Escuela y la Represión de nuestros Hijos. Madrid: Sociedad de Educación Ateneas, 1974.

HUBERT, René. Tratado de Pedagogía General. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 2a. edición, 1972.

ITURRATE, Miguel. Psicoanálisis y Personalidad. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, 1962.

JARAMILLO, José Carlos. La Educación Personalizada en el Pensamiento de Pierre Fauré. Bogotá: Editorial Canal Ramírez, 1974.

KELLY, W.A. Psicología de la Educación. Madrid: Editorial Morata, 1972.

KRINCHENANS, A. Pedagogía General. Barcelona: Editorial Herder, 1973.

LEPP, Ignace. La Existencia Auténtica. Buenos Aires: Editorial Carlos Lohs, 1963.

LEROY, Gilbert. El Diálogo en la Educación. Madrid: Editorial Narcea, 1971.

L. Observatore Romano. No. 4. Enero de 1954.

MARQUINEZ ARGOTE, Germán, y Otros. El Hombre Latinoamericano y sus Valores. Bogotá: Ediciones Nueva América, 1978.

MASLOW, Abraham. El Hombre Autorrealizado. Barcelona: Editorial Kairós, 1975.

MARTINEZ Z., Antonio. Bases para una interpretación de la Historia del Arte. Tunja: Ediciones La Rana y el Aguila, 1970.

MEAD, Margaret y OTROS. La Educación y la Personalidad del Niño. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1978.

MOUÑIER, Emmanuel. El Personalismo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1972.

MORSE, F. Enseñanza Individual y Trabajo por Equipos. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1964.

NIETZSCHE, Federico. El Origen de la Tragedia. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, 6a. edición, 1975.

OERTER, Rolf. Moderna Psicología del Desarrollo. Barcelona: Editorial Herder, 1975.

PUEBLA, III. Conferencia del Episcopado Latinoamericano. Bogotá: Imprenta Editora L. Canal y Asociados, 1979.

RAHNER, K. El Hombre Actual y la Religión. Revista de Occidente 13. 1966.

ROGER, Carl R. El Proceso de Convertirse en Persona. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1977.

ROGER, Raymond. La Filosofía del Valor. México: F.C.E., 1974.

SAGRADA CONGREGACION PARA LA EDUCACION CATOLICA. Documentos para la Escuela Católica. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1977.

SARTRE, J.P. El Ser y la Nada. Buenos Aires: Editorial Suramericana, 1964.

SCHLEIER, Max. Ética: Nuevo Ensayo de Fundamentación de Personalismo ético. Madrid: Revista de Occidente, 1941.

\_\_\_\_\_. Psicología del Saber. Buenos Aires: Editorial Siglo XX, 1973.



SANCHEZ HIDALGO, Efrán. Psicología Educativa. San Juan, Puerto Rico: Editorial Universitaria, 1965.

VELA, Jesús Andrés. Hacia una Mayor Plenitud Cristiana. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1966.

VARIOS. Historia del Arte Colombiano. Bogotá : Editorial Salvat, 1975.

VARIOS. Seminario sobre Cultura Popular. (Conferencia mimeografiada). Universidad Santo Tomás, Bogotá, 1975.

VARIOS. Metodología para la Pedagogía Liberadora. Confederación Interamericana de Educación, Lima, 1971.

WHITTAKER, James. Psicología. México: Nueva Editorial Interamericana, 2a. edición, 1970.

ZAVANOLLI, Roberto y MONTEUCHI, Ferdinando. La Personalidad en Perspectiva Social. Barcelona : Editorial Herder, 1977.